UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

Análisis de los aspectos distintivos de la presencia de educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en los componentes curriculares de las carreras de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención y Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

AUTORAS:
Francisca Isabel Barra Rupayán
Jackeline Andrea Gallardo Silva
Marcela Rebeca Orellana Cortés
Francisca Génesis Tolic Muñoz
Profesora guía: Patricia Elizabeth Morales Mejías

SANTIAGO DE CHILE, AGOSTO 2021

2021, Francisca Barra, Jackeline Gallardo, Marcela Orellana & Francisca Tolic.
Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a:
Francisca Antil Melin, Carlos Rupayán Colicoy y Marisel Barra Rupayán.
A mi familia con amor.

Francisca Isabel Barra Rupayán.

Dedico esta tesis a:
Gladys Díaz, Jorge Gallardo Cuadra, Giorgio Gallardo Díaz, Magdalena Gallardo Plaza y Faby Velásquez Negrete.
A mis seres amados.

Jackeline Andrea Gallardo Silva.

Dedico esta tesis a:
Maximiliano Barahona, Ariel Fernández, y la familia Orellana Cortés.
A mis seres queridos.

Marcela Rebeca Orellana Cortés.

Dedico esta tesis a:
Marcela Muñoz Cardenas, Natia Espinoza Berríos, Sofía Molina Muñoz, Benjamín Molina Muñoz y Sebastian Díaz Vera.
A mi familia con amor.

Francisca Tolic Muñoz.

AGRADECIMIENTOS

A continuación, se presentan las expresiones de gratitud personales de cada una de las autoras en relación a esta investigación.

Francisca Barra Rupayán:

Para comenzar, quisiera dar las gracias al equipo de docentes que conforman y lideran el proyecto DIUMCE 12 2020, Profesoras Patricia Morales, Rosa Nilo, Cristina Martínez y Victoria Garay. Agradezco la posibilidad de ser partícipe de esta investigación, además de aportar y nutrir mi experiencia académica.

En segundo lugar, agradecer a mis compañeras de labor, Jackeline Gallardo, Marcela Orellana y Francisca Tolic, con quienes desarrollamos este estudio de manera comprometida y perseverante, además de generar en el camino un vínculo de amistad y contención. Durante el proceso, aprendimos a reconocer nuestras diversas habilidades y ponerlas a disposición de una meta en común, además de saber superar los más variados desafíos personales y del contexto. Sin ustedes, todo este aprendizaje no habría sido posible.

Agradecer también a los y las grandes docentes que marcaron mi experiencia educativa, tanto a los y las que me acompañaron en mi etapa escolar como en la universitaria, por motivarme con sus ejemplos significativos de enseñanza a aventurarme en este mundo, y acrecentar mi convicción de que educar es transformar.

A mis amigas y amigos de siempre, gracias por ser una red de apoyo fundamental en cada momento, escuchar con atención los anhelos para el porvenir en tiempos remotos, y ahora, por estar muy presentes en la realización de mis sueños. Encontrarnos, crecer y compartir la vida con ustedes es un placer.

Gracias a las grandes amigas que conocí en las salas y pastos de la universidad, por enseñarme que el ejercicio pedagógico implica comunidad y que juntas somos poder de cambio. Cada una, desde lo profesional, colaboró en la elaboración de mi comprensión de la

labor educativa, y con su amistad, me demostraron la importancia de generar vínculos afectivos a través del entendimiento, aceptación y validación.

Finalmente, y en especial, quisiera expresar mi gratitud y reconocer la gran labor de crianza y acompañamiento realizada a lo largo de todos estos años por Francisca Antil Melin, mi abuela. Ella, hasta la fecha, es quien me acompaña y guía mis decisiones desde su sabiduría, amor y comprensión inconmensurable.

Gracias a todos y todas, por aportar un color a la vida y hacerme florecer.

Jackeline Gallardo:

Primeramente, quiero agradecer a las docentes de la UMCE que impulsaron este proyecto y nos animaron a ser parte de él. A la profesora Patricia Morales, gracias por dejar lindas huellas en mí que me hicieron confiar y seguir adelante cuando el panorama no era el mejor. A las docentes Rosa Nilo, Victoria Garay y Cristina Martínez, quienes nos acompañaron en este proceso y compartieron con nosotras sus conocimientos, además de depositar su confianza en nuestro equipo.

Quiero agradecer también a quienes han sido parte de mi historia de vida con tal compromiso, que hoy puedo sentarme a escribir estas palabras. Quiero dar gracias a mis "*nonos*", *Jorge Gallardo* y *Gladys Díaz*, y a mi padre, *Giorgio Gallardo Díaz*. Ustedes tres han sido muy importantes para mí, porque desde mi llegada a este mundo me han cuidado, me han alentado a estudiar. Jamás han dejado de creer que puedo lograr todos los sueños que nacen en mi corazón. Gracias por ver luz en mí, por hacerme sentir amada y esforzarse más allá de lo común para darme lo que necesitara. Por ustedes es que, aunque me sienta cansada o dude de mí misma, sigo hacia adelante en los desafíos de la vida. Y por ti, Magdita, que con tu espíritu inocente y enérgico me haces sentir un gran amor por la infancia. Gracias, hermanita amada.

No puedo dejar de mencionar a Dios, ese Ser que vive en todos y todas las personas bajo los diferentes nombres que cada cosmovisión le otorga, pero que se traduce en una única palabra: AMOR. Gracias por revelarte a mi vida en miles de formatos, pues lo que creía de Ti al iniciar esta carrera a mis 18 años, no es lo mismo que hoy sé con certeza. El amor está en la esencia de todo ser existente en esta Tierra. Está en los diferentes tipos de familias, tipos de parejas, religiones y culturas. Está, *siempre y cuando busquemos con ojos de apertura y unidad.* Gracias, porque durante esta carrera desarmaste todos mis esquemas. Marcaste un antes y un después en mi vida que nunca olvidaré.

Agradezco a mi compañero, mi mejor amigo y mi amado Faby. Eres la persona más fiel y leal que he conocido. Me sigo maravillando al pensar en las veces que trasnochaste ayudándome a hacer material, me abrazaste cuando estaba agotada, y me animaste a mantener la disciplina y rigurosidad que se requiere para terminar grandes proyectos. Valoro inmensamente tu amor y compañía, que me hacen mirar todo a través de un filtro alegre y

creativo. Espero un día llegar a las aulas y que un poco de tu espíritu se proyecte a través de mí, porque contigo se aprende riendo y experimentando.

Agradezco también a mis compañeras de equipo por haber puesto todos sus esfuerzos en desarrollar y dar término a este proyecto. No obviaremos el hecho de que fue sumamente complejo el proceso. Nuestras vidas experimentaron cambios dolorosos, tuvimos que enfrentar situaciones inesperadas que nos hacían pender de un hilo tanto en paciencia como en fe, y mientras tanto, las responsabilidades académicas seguían siendo imperiosas. Parecía que nos veríamos superadas, y en ocasiones así lo sentimos. A pesar de esto, tenernos y conversar acerca de nuestro sentir nos abrió las puertas a conocernos mejor y darnos apoyo. Espero que al final de este tiempo solo crezcan flores como resultado de la tierra que trabajamos en conjunto. Que hayamos podido aprender las unas de las otras, crecer profesionalmente pero también como personas. ¡Mil gracias!

Marcela Orellana Cortés:

En primer lugar, quiero agradecer a la profesora Patricia Morales, docente del Departamento de Educación Diferencial de la UMCE, quien a través de sus conocimientos y apoyo me guió a lo largo de cada una de las etapas de este estudio para lograr llevarlo a cabo con éxito. También me gustaría agradecer a cada uno de los miembros del proyecto DIUMCE 12 2020, otorgándole un reconocimiento especial a las académicas Rosa Nilo, Cristina Martinez y Victoria Garay, quienes constantemente aportaron desde sus disciplinas para nutrir mayormente a la investigación.

Además, quisiera agradecer enormemente a Erwin Frei, educador experto en currículum que acompañó de manera continua al desarrollo de este cometido, brindando diversos recursos y herramientas para su idónea confección.

Un aspecto relevante en esta etapa ha sido mi salud mental, la que afortunadamente se ha mantenido estable gracias a diversos agentes, como lo son Marcelo Mancilla, mi psicólogo, que siempre me ha alentado a seguir luchando por mis sueños; Elvis Castro, mi psiquiatra, quien jamás ha dudado de mis capacidades; Paula Martinez, Javiera Muñoz, Tiare Godoy, Andrea Osorio, Valentina Salazar, y Francisca Tolic, las mejores compañeras y amigas que he tenido, quienes desde el primer semestre me han acompañado en el arduo camino de la de-construcción de aprendizajes.

Siguiendo la misma línea de lo anterior, me gustaría agradecer a Maximiliano Barahona, futuro abogado, con quien siempre ha existido un apoyo mutuo basado en el sueño de construir un mundo mejor; del mismo modo, destaco el amor que Felipe Heredia proyecta cuando interpreta en LSCh, junto al cariño incondicional que me ha brindado desde que es mi compañero, brindándome la valentía necesaria para sortear los desafíos de esta etapa. También es importante mencionar a Ariel Cárdenas, especialista en informática, quien desde la educación básica me inspiró para tomar este camino vocacional: crear una sociedad que valore la diversidad.

Por otra parte, deseo darle las gracias a Darian Eder y Valentina Salazar, por haber sido un pilar fundamental para el grupo en la construcción de los cimientos de la investigación, a pesar de su posterior deserción. Mientras que, a Francisca Barra, Jackeline Gallardo y

Francisca Tolic, les agradezco formidablemente, por permitirme conocerlas más durante este periodo y ser excelentes amigas y compañeras de tesis a pesar de los reiterados obstáculos que debimos enfrentar.

Para finalizar, es relevante agradecer a mi padre y a mi madre, especialmente por brindarme los recursos materiales para concretar mis estudios; a mis hermanos y hermanas, por haberme brindado diversas facilidades para que el proceso universitario fuese menos complejo; y a mis compañeras caninas: Franky y Cherry, quienes siempre han estado allí para darme ánimos.

No hubiese podido conseguir esta meta de no haber sido por su ayuda.

Muchas gracias a todes.

Francisca Tolic Muñoz:

En primera instancia quiero agradecer a las docentes de la UMCE que conformaron este equipo de trabajo. A las profesoras Patricia Morales, Rosa Nilo, Victoria Garay y Cristina Martínez, por considerarme en este trabajo, darme la confianza necesaria para enfrentarme a él y brindar las herramientas necesarias que fueron guía de este proyecto.

En conjunto a lo anterior, me gustaría agradecer al equipo que conformó esta tesis, agradecer a las que estuvieron hasta el final como las que estuvieron al comienzo, les agradezco por el esfuerzo, la constancia, las risas, los desahogos, el acompañamiento y por todo lo que surgió en este largo camino.

Agradezco el amor, paciencia, dulzura y apoyo que me brindó mi familia, en especial mi madre, Marcela Muñoz Cardenas, te agradezco por motivarme siempre en todo momento por inculcarme los valores desde pequeña, por entenderme cuando veía todo gris en mi camino, por retarme esas veces que pensaba que nada tenía solución, al final y al cabo, gracias por hacerme ser lo que soy hoy en día, siendo sincera las palabras no alcanzan para expresar toda la gratitud que siento hacia tu persona, gracias por acompañarme en todo este proceso, por ayudarme en el con tus ideas que siempre serán para mí las mejores y obviamente por confiar en mis capacidades.

Siguiendo la línea de lo anterior, agradecer a mi tía Natia Espinoza Berríos por estar siempre pendiente a lo que necesitaba y brindarme su apoyo incondicional en este proceso, gracias por demostrarme que todo es posible y que nada ni nadie me puede impedir cumplir mis sueños. También agradecer a mis hermanos, Sofía y Benjamín, por sus locuras, carcajadas, abrazos y caricias, gracias por estar siempre.

También agradecer a Sebastian Diaz Vera, mi compañero de vida y de universidad desde el comienzo, gracias por tu comprensión en este proceso y por los buenos deseos siempre frente a lo que me tocaba enfrentar, gracias por confiar en mí cuando ni yo lo hacía, sabes que eres parte fundamental de todo este proceso y estoy muy agradecida que hayas sido parte de este.

Además, es relevante agradecer a mis amigas que estuvieron presentes desde siempre en este proceso universitario y me enseñaron que todo camino se construye en comunidad con perseverancia y apoyo continuo, gracias Camila Linares, Selma Lillo, Andrea Osorio, Paula Martinez, Valentina Salazar, Tiare Godoy y Marcela Orellana, brillen por siempre.

Finalmente, agradecerme a mí por lo construido al día de hoy, espero seguir creciendo siempre.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 1

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 3

II. MARCO REFERENCIAL 7

1. Inclusión 7

a. Conceptualización 7

b. Un arduo camino desde la exclusión hacia la inclusión: Historia de la construcción de las diversas concepciones. 8

c. Perspectivas mundiales: una cuestión política. 12

d. Perspectiva: Legislación de la inclusión en Chile 14

e. Orientaciones inclusivas para espacios educativos 18

2. Diversidad 21

a. Conceptualización 21

b. Las variadas expresiones de diversidad: la humanidad en constante controversia. 22

c. Una mirada global: variadas formas de interpretación 31

d. Realidad chilena: ¿Cómo se ha abordado la diversidad en nuestra sociedad? 33

e. Una perspectiva educativa en y para la diversidad 34

3. El desafío de la educación como un derecho para todos 37

a. Conceptualización 37

b. La educación es un derecho 38

c. Normativas nacionales 39

d. El tercer ciclo, ¿una opción para todos? 41

4. Formación Inicial Docente (FID) 43

a. Conceptualización 43

b. Lineamientos internacionales acerca de la Formación Inicial Docente 45

c. Las políticas en formación inicial docente en Chile: respuestas a las demandas en materia de calidad educativa 46

d. Educación en y para la diversidad desde un enfoque inclusivo 60

e. Retos de la Formación Inicial: Buscando la calidad 63

f. Una escuela para todos, tarea de los docentes de hoy 64

5. El currículum: los cimientos de una educación en y para la diversidad. 66

a. Conceptualización 66

b. Distintos enfoques de currículum 68

c. Componentes del currículum 74
d. Diseño curricular....75
e. Herramientas para el análisis curricular 84
f. Orientaciones de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) 88
g. Currículum inclusivo: relevancia y pertinencia de aspectos de atención a la diversidad. 101
III. MARCO METODOLÓGICO 108
1. Paradigma Investigativo....108
2. Carácter de la investigación....108
3. Diseño de Investigación 109
4. Acceso al campo....110
5. Fuentes de Información....111
6. Criterios éticos....114
7. Método de Análisis de la Información 115
8. Sustento teórico para el análisis documental de la presencia de educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo....121
IV. ANÁLISIS....138
Análisis de Modelo Educativo....138
Sección I: *"Presentación"*....138
Sección II: *"Introducción"*....140
Sección III: *"Elementos Epistémicos que dan sustento al Modelo Educativo"* 141
Sección IV: *"Principios Orientadores del modelo UMCE"*....145
Sección V: *"Modelo Educativo UMCE"*....149
Sección VI: *"Bibliografía"* 152
Síntesis Modelo Educativo 153
Análisis de Plan de Estudio....154
1. Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con Mención.....154
a) Perfil de Egreso Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención. 154
b) Áreas Formativas de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con Mención.....159
2. Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía. 163
a) Perfil de Egreso Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía.....163
b) Áreas formativas de Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía.....169

Análisis de Actividades Curriculares.....172

Análisis Actividades Curriculares: Licenciatura y Pedagogía en Educación Básica con mención 175

I Semestre 175

II Semestre.....191

III Semestre.....208

IV Semestre.....232

Síntesis General Pedagogía en Educación Básica con mención.....256

Análisis Actividades Curriculares: Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía.....262

I Semestre 262

II Semestre.....277

III Semestre.....292

IV Semestre.....318

V Semestre 342

VI Semestre.....362

VII Semestre 377

VIII Semestre.....392

IX Semestre.....407

Síntesis General Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía.....411

V. TRIANGULACIÓN 418

1. Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención.....419

a) Triangulación de los componentes del Plan de Estudio (Perfil de Egreso, Áreas Formativas) y Programas de Actividades Curriculares 419

b) Análisis de educación en y para la diversidad 423

c) Triangulación del Modelo Educativo con el Plan de estudio (perfil y áreas) y los programas de las actividades curriculares. 429

2. Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía.....431

a) Triangulación de los componentes del Plan de Estudio (Perfil de Egreso, Áreas Formativas) y Programas de Actividades Curriculares 431

b) Análisis de educación en y para la diversidad 436

c) Triangulación a partir de Modelo Educativo 443

VII. BIBLIOGRAFÍA.....458

VIII. ANEXOS 1

ANEXO 1: Matriz de análisis Modelo Educativo UMCE 1

ANEXO 2: Matrices de análisis del Perfil de Egreso por carrera.....19

-Matriz de análisis del Perfil de Egreso de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención 19

-Matriz de análisis del perfil de egreso de la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía 22

ANEXO 3: Matrices de análisis de programas de actividades curriculares 26

-Matriz de análisis de programas de actividades curriculares de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención 26

-Matriz de análisis de actividades curriculares de la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía 107

RESUMEN

El presente seminario de título corresponde a un estudio de carácter descriptivo, realizado por estudiantes de la carrera de Educación y Pedagogía en Educación Diferencial, con especialidad en Problemas de Audición y Lenguaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), el cual pretende identificar y describir los aspectos distintivos de la educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en los documentos curriculares de las carreras de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención, y Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía, de la UMCE. Además, se busca establecer la coherencia entre los componentes curriculares de las carreras mencionadas, el marco legal y modelo educativo, bajo el enfoque inclusivo de la atención en y para la diversidad.

Palabras clave: **Inclusión. Diversidad. Currículum. Formación Inicial Docente (FID). Educación Superior.**

ABSTRACT

This dissertation corresponds to a descriptive study, written by students of the Special Education program with major in hearing and language impairment of Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). The objective of this research is to identify and describe distinctive aspects of the education for the diversity under the inclusive approach in the curricular documents of the Education and Pedagogy programs of

Elementary Education with major in History or Geography and Pedagogy in History and Geography of UMCE. Futhermore, it seeks to establish the coherence among the curricular elements of the previously mentioned programs, the legal framework and the educational model, under the inclusive approach of the attention for the diversity.

Keywords: **Inclusion. Diversity. Curriculum. Initial teacher training (ITT). Higher Education.**

INTRODUCCIÓN

El mundo está transitando hacia una mirada más inclusiva, a diferentes niveles dentro de las sociedades. Desde diferentes organismos internacionales se ha estado expresando la necesidad de dar a la educación un enfoque inclusivo que sea capaz de atender la diversidad y valorarla como un aspecto natural e intrínseco del ser humano, y por tanto, como un desafío enriquecedor dentro del aula. En este sentido, a nivel local la UMCE declara en su modelo educativo una serie de rasgos inclusivos que debieran estar integrados en toda su oferta académica.

Es por esto, que la presente investigación surge desde la inquietud por conocer los aspectos distintivos de la presencia de la educación en y para la diversidad bajo un enfoque inclusivo en los componentes curriculares de las carreras de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención, y Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía de la UMCE. Además, como propósitos específicos del estudio se encuentra, primeramente, describir aspectos distintivos de este enfoque educativo, y en segundo lugar, establecer la coherencia entre los componentes curriculares de las carreras en cuestión, marco legal y modelo educativo, desde la educación en y para la diversidad bajo una mirada inclusiva.

En las siguientes páginas se presenta dicha investigación, la que inicia con la exposición del planteamiento del problema y los objetivos que se desprenden del fenómeno en estudio. Posteriormente, se encuentra el marco referencial, cuyo desarrollo se basa en la indagación bibliográfica, lo que se conforma como el sustento para el análisis. Luego, se expone el marco metodológico, que da cuenta del paradigma, diseño y tipo de investigación, junto al acceso al campo, fuentes de información, técnicas de recolección de información, y categorías de análisis. Posterior a esto, se presentan los análisis y resultados obtenidos a partir de ello. Finalmente, se plantean las conclusiones, reflexiones y proyecciones que han surgido en el transcurso de la investigación

A partir de lo expuesto anteriormente, y mediante la investigación, se espera describir la presencia de la educación en y para la diversidad en documentos institucionales. Por lo tanto,

este estudio de caso se sitúa desde un paradigma cualitativo y un carácter descriptivo interpretativo, por medio del cual planea analizar componentes curriculares, y así reflexionar en torno a los componentes de los planes y programas de estudio de las carreras ya mencionadas.

Este estudio pretende ser una innovación en cuanto a la evaluación de aspectos distintivos del enfoque inclusivo y de valoración de la diversidad al interior del currículum de carreras pedagógicas. Por ende, corresponde a un aporte para las mejoras en la formación de profesores y profesoras, pues permite dar cuenta de las debilidades y fortalezas de los sustentos curriculares de los programas de estudio.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La inclusión corresponde a un proceso cuyo fin es abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos (San Martín et al., 2017). Este proceso, se comprende más bien como el compromiso de hacer de las aulas, los centros escolares y el mundo lugares en los que todos los seres humanos sean valorados y bien acogidos; no se conforma sólo como una estructura organizativa, ya que considera la diversidad como algo enriquecedor y positivo (Sapon-Shevin, 2013). Para que el proceso de inclusión efectivamente responda a dicha diversidad, se debe aumentar la participación de todas las personas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, con el fin de conseguir una reducción progresiva hacia la eliminación total de la exclusión dentro y desde la educación (San Martín et al., 2017).

De acuerdo a la Declaración de Derechos Humanos, la educación es considerada como un derecho para todos/as, indistintamente de su condición social, económica o étnica. En la misma línea, UNESCO (2016), señala que todas las personas sin importar su individualidad deben acceder a una educación de calidad, inclusiva y equitativa, teniendo la oportunidad de formarse durante toda su vida. De esta manera, la educación es foco de reivindicación social, permitiendo el desarrollo de sociedades más justas e igualitarias (Ocampo, 2011).

Actualmente la educación chilena, según la Ley General de Educación (2009), se divide en cuatro niveles: parvularia, básica, media y superior. Este último nivel se encarga de formar profesionales competentes con ideas novedosas, eficientes y eficaces, con el fin de resolver problemas sociales (Ibáñez en Guerrero & Faro, 2012). Así, se consolida como un espacio de progreso colectivo y compromiso social, haciéndose cargo de una formación que tribute a la reconversión de sus estructuras internas, políticas, modos de enseñanza y filosofía (Salceda & Ibáñez, 2015).

La educación es un bien público, por tanto se torna indispensable que los gobiernos y organismos internacionales velen por este derecho, intentando equiparar las brechas de segregación que han existido a lo largo de los años (UNESCO, 2016). Situándonos en el contexto nacional, Chile ha impulsado cambios en materia de acceso e inclusión, tomando medidas que facilitan el ingreso a la educación terciaria, su financiamiento, y con esto adhiriendo a declaraciones internacionales. Asimismo, en los últimos veinticinco años, se

han creado políticas públicas orientadas a asegurar la existencia de condiciones para responder a la diversidad desde un enfoque inclusivo, tales como la Ley General de Educación Nº 20.370/2009, el Decreto N°170/2009 que fija normas para determinar los alumnos con N.E.E. beneficiarios de subvención, la Ley 20.422/2010 que norma sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas Con Discapacidad, la Ley antidiscriminación N° 20.609/2012, el Decreto N°83/2015 que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con N.E.E., la Ley 20.845/2015 de inclusión escolar, el Decreto N°67/2018 que regula los procesos de evaluación, calificación y promoción educativa. En el ámbito de la educación superior, existe la ley N° 21.091/2018, que establece que: La educación superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias (Pica, 2018).

Frente a estos desafíos los docentes de aula son los actores clave para el logro de aprendizajes de todos y todas sin exclusión favoreciendo el cumplimiento de las normativas promulgadas por el Estado chileno. A partir de esto resulta esencial que el currículo de la formación inicial docente permita a los futuros educadores desarrollar las competencias destinadas a generar respuestas educativas idóneas a la diversidad de sus estudiantes desde un enfoque inclusivo. Sin embargo, actualmente, la calidad de la formación docente está puesta en tela de juicio. San Martín (2017), señala que la formación inicial de docentes en Chile se encuentra en conflicto con la realidad vivenciada en la escuela. Esto se debe a tres principales razones: la primera, se refiere a los bajos niveles de coherencia entre los componentes curriculares de los programas de estudio, produciendo una discordancia entre el discurso con enfoque inclusivo y la realidad formativa. La segunda, está representada en la escasa transversalidad de formación en inclusión dentro de los programas, lo que se refleja en asignaturas específicas, sin considerarlo como un enfoque que se visualice en todo el plan de estudio. La tercera, considera la educación inclusiva presente en el discurso académico, más que en acciones pedagógicas que evidencien la formación en y para dicho enfoque. Por otra parte Mas, Olmos & Sanahuja (2018) describen la reducción de la temática de la diversidad en formación docente a una mirada principalmente asistencialista.

Un componente que nos permite determinar la presencia de prácticas educativas inclusivas es el currículum, pues es un instrumento que refleja la manera en que la educación en y para la diversidad se materializa en las prácticas docentes (Infante, 2010). Al respecto, Slee señala

que el primer paso para la transformación de la formación consistiría en abrir espacios en el currículum universitario de carreras relacionadas con la pedagogía que permitan reflexionar sobre cuál es la construcción de diversidad e inclusión que cada sujeto elabora (Infante, 2010). Justamente por lo anterior es necesario poner sobre la palestra la temática del currículum en la formación de profesores y cómo éste incorpora los lineamientos oficiales expresados en los Estándares orientadores para las carreras de pedagogía y el Marco para la Buena Enseñanza. Un estudio de la Universidad de Santiago de Chile, plantea que la educación superior del país se encuentra viviendo una transformación donde la inclusión se constituye como una oportunidad que tenemos el deber de aprovechar como nación (Lizama, Gil, & Rahmer, 2018). Tanto las demandas sociales de la ciudadanía, como los estudios locales y el consenso internacional de diversos organismos, hacen un llamado a las instituciones a fortalecer la equidad, favorecer la inclusión y el aprendizaje efectivo de grupos históricamente excluidos de la educación terciaria, reconociendo el valor de la diversidad en los procesos de aprendizaje (Sobrero, 2018).

Dicho esto, la presente investigación tiene como propósito analizar los aspectos distintivos de la presencia de la educación en y para la diversidad bajo un enfoque inclusivo en los componentes curriculares de las carreras de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención, y Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía de la UMCE. Por otra parte, como objetivos específicos se encuentran, en primer lugar, describir aspectos distintivos de la educación en y para la diversidad bajo un enfoque inclusivo, en los componentes curriculares de las carreras anteriormente mencionadas; y en segundo lugar, establecer la coherencia entre los componentes curriculares de las carreras en cuestión, marco legal y modelo educativo, desde la educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo.

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación es una institución tradicional y estatal, dedicada a formar docentes en todas las disciplinas. Su modelo educativo fue levantado desde la discusión comunitaria triestamental. Desde el año 2017 entró en un proceso de renovación de sus mallas curriculares, a modo de alinearse con el Modelo Educativo, las demandas educativas, sociales y políticas a nivel nacional e incorporar los cambios requeridos en la formación inicial docente.

El presente estudio es de tipo cualitativo, y se enmarca dentro del proyecto DIUMCE 12 2020, que se titula “Educación en y para la diversidad: en las representaciones sociales de formadores de profesores y en los componentes curriculares de dos carreras de la UMCE” (12-2020-FID), problematizando los proyectos formativos de la FID pretendiendo que el estudio se conforme como una innovación y mejora frente a las futuras generaciones de docentes que se desarrollen a lo largo del tiempo.

II. MARCO REFERENCIAL

En el siguiente capítulo se expondrá la revisión bibliográfica a la luz de los objetivos de la investigación, los cuales serán fundamentados por diversas fuentes documentales que darán sustento al conocimiento que se desea generar por medio de este trabajo, el cual, como se ha mencionado en apartados anteriores, se vincula con la educación en y para la diversidad bajo un enfoque inclusivo dentro de la educación superior.

1. Inclusión

A continuación, se detalla el concepto de inclusión tanto en el contexto de la política a nivel mundial como nacional, posteriormente en relación al ámbito educativo y sus implicancias.

a. Conceptualización

En primer lugar, la inclusión se define por la RAE, en términos amplios, como "poner algo o alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites" (2020). La UNESCO, por su parte, entrega una concepción más concreta donde la inclusión es comprendida como el proceso que permite superar aquellas barreras sociales que limitan la participación plena de todos los y las estudiantes (UNESCO, 2017).

De acuerdo a la Guía para la Educación Inclusiva (2011), esta se cataloga como una tarea compartida, pues señala que los esfuerzos por la promoción de los aprendizajes y la lucha contra la discriminación son una misión que nunca termina y nos involucra, lo cual implica una constante reflexión en torno a las barreras que influyen en el fracaso escolar y marginación.

Autores como Ainscow, Booth y Dyson (2006) han planteado cinco concepciones que han visualizado en relación a la inclusión: a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la

inclusión como promoción de una escuela para todos y e) la inclusión como Educación para Todos (Plancarte, 2017, pág. 217).

Por nuestra parte, desde nuestro rol de profesionales del ámbito de la educación adscribimos al concepto de inclusión señalado por la UNESCO (2017) y la Guía para la educación inclusiva (2011) puesto que se acercan en gran medida a nuestra comprensión de lo que esta implica. Además, teniendo en cuenta las propuestas presentadas por Ainscow, Booth y Dyson (2006) entendemos la inclusión como la educación que debe ser recibida de manera transversal.

Desde nuestra perspectiva, más que un enfoque o paradigma, es una filosofía cuya mirada atiende a todos y todas en sus diferencias. Consideramos también, que posee un carácter dinámico al encontrarse en constante revisión, retroalimentación y progreso. De esta manera, creemos que permite favorecer el aprendizaje y desarrollo humano de todos y todas, disminuyendo las barreras que puedan afectar en ello.

b. Un arduo camino desde la exclusión hacia la inclusión: Historia de la construcción de las diversas concepciones.

Históricamente hemos visualizado que las concepciones sobre inclusión se reducen a la idea de considerar únicamente a las personas en situación de discapacidad, sujetos que por sus características debieran ser integrados en diversos ámbitos. A continuación, se presenta una síntesis de la evolución de la comprensión de la concepción de inclusión, específicamente en la educación a lo largo de la historia occidental.

Según un recorrido histórico realizado por Ramírez (2017), inicialmente, en la época denominada como Edad Antigua, la educación se centraba en el desarrollo de la guerra y las artes. En lo que respecta a la participación en la formación como ciudadano, solo se admitían hombres. Además, considera que tanto mujeres como personas que presentaban discapacidad eran excluidas de dichos espacios.

Durante la Edad Media, la educación estaba destinada a aquellas personas que tuvieran los mayores recursos económicos. En la otra vereda, se encontraban personas en situación de

discapacidad, que eran consideradas un castigo divino e incluso llegaban a ser abandonadas en territorios hostiles. Por lo anterior, acceder a la preparación religiosa o a las universidades emergentes de la época, no era una posibilidad ni un derecho para dichos grupos, así como tampoco para las mujeres.

Posteriormente, durante el Renacimiento comenzaron a expandirse las universidades a un nivel más global; no obstante, esta continuaba siendo excluyente y selectiva, sin dejar de mencionar que funcionaba bajo el dominio de la iglesia católica. Por lo anterior, quienes podían acceder a la formación universitaria debían ser hombres de clase alta y religiosos, dejando fuera así a quienes no cumplieran dichos estándares hegemónicos: mujeres, personas en situación de discapacidad, grupos de clase baja, entre otros.

Durante el siglo XVIII, se inició la construcción del sistema escolar estructurado formalmente, proveniente de Rusia, donde había un profesor para un grupo numeroso de estudiantes. Esto abrió la posibilidad de la masificación de la educación, sin embargo, seguían viéndose excluidos los mismos grupos humanos. En esta época, se desarrollaron estudios acerca de las edades de ingreso a la educación, aunque excluían al género femenino, pues este debía recibir instrucción en casa.

En el siglo XIX, había dudas respecto a las habilidades de los niños en situación de discapacidad, sin embargo, con la Revolución Francesa hubo grandes avances en cuanto a las personas sordas y discapacidad visual. Además, Vygotski, concluyó que el niño se forma más fácilmente a través del juego, y no con los métodos establecidos de aula cerrada que eran los que estaban impuestos tradicionalmente. De esta manera se comenzó a flexibilizar, entendiendo el desarrollo natural del niño, y permitiendo el ingreso por primera vez de mujeres a las escuelas. Pese a lo anterior, aún no se contaba con estrategias adecuadas para permitir dicha atención específica. Cabe mencionar que dentro de esta época en algunos países se comenzaba a explorar a través de instituciones especializadas, formas de educar a las personas en situación de discapacidad. Ligando el campo de la medicina con la educación es que en este periodo se lograron avances con respecto a la atención de estos grupos minoritarios.

Ya llegando el siglo XX, la visión médico-pedagógica tomó fuerza en el ámbito de la educación, específicamente de los niños y las niñas con dificultades mentales. Es ahí donde

destacan profesionales como María Montessori, que al estudiar en profundidad la temática, comprendió que la llamada deficiencia mental no era un problema de naturaleza médica únicamente, sino que se relacionaba también con lo pedagógico. Para esto crea una institución en que daba a los niños y niñas libertad para el juego, dibujo, y para que experimentaran por medio de sus sensaciones. Un segundo referente es Decroly, quien concluye, al igual que Montessori, que el tratamiento de estos niños no podía concretarse a través de la medicina, sino por medio de la educación.

Posterior a la Segunda Guerra Mundial y todo el impacto que produjo, se volvió necesario proteger los derechos de los más vulnerables. Por ello, en el año 1959 se llevó a cabo la Declaración de los derechos de los niños que, en sus dimensiones física, mental o social, presentaban deficiencias a recibir un tratamiento especial, educación y asistencia que necesitaran en función de sus características. Otros hitos que se sumaron a este legado, son la Asamblea de la Liga Internacional de Asociaciones Protectoras de Deficientes Mentales (1966), y la proclama de los Derechos del Deficiente Mental aprobada por la ONU en 1971 (FEAPS, 2009).

A finales del siglo XX, luego de estos avances se abre espacio para nuevas instancias que ponen sobre la palestra la temática de la educación desde perspectivas que distan mucho de los paradigmas excluyentes y discriminadores de siglos anteriores. Dentro de estas, primeramente, se estableció la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos a nivel internacional de la cual nuestro país forma parte desde un principio. Comienza en el año 1990 con el primer encuentro celebrado en Jomtien (Tailandia), cuyo objetivo principal fue instaurar el concepto de educación para todos centrada en el aprendizaje en su sentido más amplio, aquel que tiene lugar durante toda la vida. Otra instancia que resalta es La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Salamanca (España) de 1994, donde se da prioridad a la educación preescolar, la preparación para la vida adulta, la educación de niñas y la educación continua y de adultos, también se aprueba la Declaración de Salamanca que se basa en el principio de integración. Por último, se destaca el Foro Mundial sobre Educación de Dakar (Senegal) realizado en el año 2000, en donde se hace un balance y se evalúa el estado y el progreso de esos 10 años, además se realza el derecho a la educación para todos, garantizando acceso a la educación primaria gratuita y obligatoria de calidad (FEAPS, 2009). El último encuentro, es el de Incheon en el 2015, donde se establece un plan estratégico e indicadores de evaluación para asegurar que el compromiso se cumpla

por parte de los países involucrados, para el año 2030 y UNESCO debe resguardar que aquello se realice. En esta convención, se pone énfasis en la calidad y equidad de la educación, además de que sea para todos y todas.

A comienzos del siglo XXI, las investigaciones se centran en algunos de los factores de la educación inclusiva, como la cultura escolar, analizando en qué medida se relaciona con la inclusión. Por otra parte, también se investiga acerca de la percepción de los alumnos y de sus familias sobre la atención educativa y las creencias del profesorado. A partir de ello, también, se comienza a cuestionar el concepto de inclusión a mayor profundidad, destacando a Skliar pues abre una discusión en torno a la existencia de múltiples formas de inclusión excluyente, lo que se traduce en la separación generada a partir de los efectos subjetivos del "estar dentro" (Skliar, 2007).

Desde una perspectiva actual y renovada en lo que respecta a educación, la inclusión se comprende como la lucha contra la discriminación, una motivación que nace por involucrar a todos los y las estudiantes dentro del sistema escolar. Es decir, que por medio de la participación, se vaya acabando con el fracaso y marginación (Booth & Ainscow, 2015). Es importante señalar que, para lograr este propósito, limitarse a colocar personas en un mismo espacio físico no garantiza que las interacciones resulten positivas, que los estudiantes se apoyen entre sí, ni que el ambiente genere una sensación de bienvenida y pertenencia para aquellos a quienes se quiere hacer parte (Sapon-Shevin, 2013).

Históricamente, variados grupos han sido marginados, no han sido validados, ni entendidos simplemente como lo que son: personas. Estos grupos tienen en común la existencia de ciertas necesidades en relación a la sociedad hegemónica que prevalece. Lo importante, es poder dar respuesta a esas exigencias, nunca en el entendido de "reparar" la diferencia, sino de comprender que la igualdad de condiciones y oportunidades debe ser para todos y todas.

Como se evidencia en esta síntesis histórica, el concepto de inclusión ha ido mutando a lo largo de la historia. Esto se debe principalmente a que los aspectos en que se han centrado para su abordaje son diversos, considerando entre estos: la perspectiva filosófica, los alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, la interpretación misma del concepto, las diferentes metodologías utilizadas, los proyectos que se concretan en los centros educativos y la calidad de vida de los estudiantes en cuanto a su autodeterminación

(FEAPS, 2009). Por lo anterior, tener en cuenta las múltiples aristas desde las que se ha analizado el término será imperante a la hora de referirnos a la inclusión en la presente investigación.

c. Perspectivas mundiales: una cuestión política.

Es a través de diversos tratados internacionales que se intenta preservar el derecho fundamental a la educación para todos y todas y de calidad, existiendo así convenios, acuerdos, protocolos y declaraciones que tienen peso político y moral, además de ser jurídicamente vinculantes, los cuales representan un marco normativo para resguardar este derecho sin discriminación ni exclusión.

La UNESCO, se conforma como un organismo que tiene como misión velar por el bienestar de todos y todas las personas, por tanto, la educación es foco permanente de su interés. Para esto en el año 2016 por medio de la Declaración de Incheon 2030 se establecen Objetivos de Desarrollo Sostenible, y específicamente en el N°4 nos señala que se debe garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas. En este mismo documento, se insta a asegurar una educación inclusiva por medio de políticas públicas que sean transformadoras para la sociedad, considerando la diversidad de esta, como también las necesidades que presentan las personas que la constituyen; con el fin de hacer frente a las diferentes formas de discriminación y a situaciones emergentes que pudieran poner en riesgo el derecho a la educación (UNESCO, 2016).

Por su parte, el Banco Mundial, es una fuente de asistencia financiera y técnica para los países en desarrollo de todo el mundo, la cual presenta como misión reducir la pobreza y apoyar el crecimiento. Es por lo anterior, que estimamos que corresponde a una organización relevante a nivel global, pues impulsa el progreso tanto económico como social. Esta entidad, en su informe “Inclusion Matters” (2013), señala que la exclusión puede tomar lugar por medio de prácticas y procesos que están incorporados en normas y valores, restringiendo el acceso de personas al mercado, servicios y espacios. El reporte argumenta que la inclusión en estos tres dominios interrelacionados puede lograrse mejorando las oportunidades a

personas y grupos desfavorecidos por medio de políticas efectivas para abordar la inclusión social (Banco Mundial, 2013). Consideramos que el camino hacia la inclusión también depende de una reestructuración de las políticas públicas en donde se considere como transversal la inclusión, de manera que permeen significativamente a niveles culturales y sociales.

Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), es una institución internacional que busca construir y promover mejores políticas para instar a una vida plena procurando la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas. Estima que la inclusión en Latinoamérica es una tarea pendiente, pues sigue existiendo un alto nivel de pobreza, desigualdad e informalidad generalizada, lo cual se transmite generacionalmente, agravando el fenómeno. Los factores estructurales que dan origen a la desigualdad corresponden principalmente a mecanismos fiscales poco redistributivos, informalidad laboral y la brecha de género. Otro agente que influye en contribuir a la desigualdad es la brecha digital y territorial, lo cual se vincula con la necesidad de desarrollar mecanismos de protección social integrados bajo el sistema de crecimiento económico.

En base a esto, la OCDE propone implementar un enfoque integrado y multisectorial que debe incluir instrumentos de política que hayan demostrado efectividad en la generación de condiciones propicias para que los diversos grupos logren sus aspiraciones. En lo concreto sugiere: impulsar un dinamismo empresarial, apertura a nuevos mercados, liberar el potencial de desarrollo de todas las personas y regiones a través de la educación y sistema de adquisición de competencia, infraestructura digital y gobernanza territorial, haciendo fundamental el rol de los sistemas de protección social (OCDE, 2017).

De los presentes organismos internacionales, emanan variadas acciones críticas y reflexivas que instan a las voluntades políticas a efectuar diversas mejoras en todos los ámbitos de la sociedad, como lo son los aspectos económicos, culturales y educativos entre otros, buscando de esta manera transitar hacia la inclusión desde los diferentes núcleos de desarrollo considerando parámetros establecidos en encuentros internacionales. No obstante, una de estas entidades es enfática en reconocer que, si bien existen avances en diversas materias, aún se está lejos de lograr objetivos fundamentales como lo es el alcanzar una educación para todos y todas (UNESCO, 2016). En este sentido, se observa cierta dualidad

presente entre lo que emana de los documentos oficiales y el actuar práctico de los países adscritos a estas organizaciones, ya que primeramente los Estados tienen la obligación de respetar, proteger y cumplir los derechos esenciales, pero a la vez se señala que la forma en que se cumplan las orientaciones, dependerá de las prioridades que cada gobierno de turno en relación a los compromisos de estado establecidos que como nación desarrolle.

d. Perspectiva: Legislación de la inclusión en Chile

A nivel nacional, Chile cuenta con diversas normativas legales asociadas a la inclusión en las diversas aristas de la sociedad, cuyo enfoque ha ido mutando a lo largo de los años, y que se presenta a continuación.

En primer lugar, respecto a la inclusión en el aspecto educativo, la Ley General de Educación, promulgada en el año 2009, señala que la educación es el proceso de aprendizaje constante a lo largo de la vida, y que tiene como objetivo alcanzar pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, enmarcándose en el respeto y valoración de los derechos humanos y libertades fundamentales. Esta ley presenta lineamientos que garantizan los derechos de la Constitución. Desde la perspectiva de Larraín (2009), los principios que destacan en su orientación hacia la inclusión son:

- **Calidad de la educación:** debe asegurar que todos y todas, independiente de sus condiciones y circunstancias logren los objetivos generales y los estándares de aprendizaje.
- **Equidad en el sistema educativo:** este ha de propender a asegurar que todos y todas tengan las mismas posibilidades de recibir una educación de calidad, especialmente aquellos grupos que son marginados.
- **Diversidad:** El sistema debe impulsar y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, asimismo, la variedad cultural, religiosa y social.
- **Integración:** El sistema debe favorecer la incorporación de estudiantes de distintas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.

- **Interculturalidad**: El sistema debe reconocer y valorar al estudiante en su individualidad cultural y de origen, teniendo en cuenta su lengua, historia y cosmovisión.

Por otra parte, la Ley 20.422/2010 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad viene a derogar la Ley 19.284/1994. El objetivo de esta normativa es garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas en situación de discapacidad, para que estas logren su plena inclusión en la sociedad, ratificando el goce de sus derechos y suprimiendo toda forma de discriminación basada en la condición de la persona. Esta ley se sustenta en los principios de accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social, de aquellas personas que presenten algún tipo de discapacidad (De La Fuente, 2010). Lo anterior, entendiendo a éstas como aquellas que "teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (De La Fuente, 2010, pág. 5).

Siguiendo en materia de inclusión, se promulga la Ley 20.609/2012 que establece medidas contra la discriminación por medio de mecanismos judiciales que permitan restablecer eficazmente el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de exclusión arbitraria. Para lo anterior dicha ley define el concepto de discriminación arbitraria como la "distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales" (De La Fuente, 2012, pág. 1). En relación a los motivos de discriminación que podrían hallarse, se señalan: "raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la maternidad, la lactancia materna, el amamantamiento, la orientación sexual, la identidad y expresión de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad" (De La Fuente, 2012, pág. 1).

En el año 2015 se promulga la Ley de Inclusión Escolar, que entre sus medidas regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro

en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. El principio bajo el cual se rige es el de la no discriminación arbitraria, diversidad, flexibilidad, responsabilidad de estudiantes, padres y apoderados y sustentabilidad. Dentro de esta normativa se deja explícito que el Estado es garante de asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad, generando las condiciones tanto para el acceso como la permanencia de todos los estudiantes, según sea el interés superior del niño o niña (De La Fuente, 2015).

Estas leyes se pueden llevar a cabo mediante las siguientes normativas, como lo son el Decreto N° 170/2009, el cual define y fija los requisitos, instrumentos y/o pruebas diagnósticas con profesionales idóneos que habilitará a las escuelas que hayan incluido a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, a contar con una subvención que permita generar las condiciones pertinentes para atender a dichos alumnos (Mendoza, 2009). En la misma línea, nace en el año 2015 el Decreto N° 83, el cual aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de educación parvularia y educación básica. La base de dichas orientaciones es el Diseño Universal de Aprendizaje, el cual es un enfoque didáctico cuyo propósito es otorgar una flexibilización mayor al currículum, a los medios y a los materiales, con el fin de que todos los y las estudiantes puedan acceder al aprendizaje, independiente de sus características particulares (Quiroga, 2015).

En materias de evaluación, calificación y promoción desde un enfoque inclusivo nace el Decreto N° 67/2018, el cual aprueba normas mínimas nacionales sobre los aspectos mencionados anteriormente, para aquellos alumnos y alumnas que cursen la modalidad tradicional de la enseñanza formal en los niveles de educación básica y media, incluyendo sus formas diferenciadas. Presentando como sustento que en materias de evaluación los alumnos y alumnas deben ser visualizados desde un enfoque integral, considerando criterios pedagógicos como socioemocionales para llevar a cabo este proceso, planteando una diversificación de la evaluación (Bermúdez, 2018).

Por último, encontramos la ley 21.091/2018, la cual aborda la educación superior en distintas aristas desde una perspectiva innovadora, en relación a la facilitación del acceso. Explicitando que la educación superior es un derecho que debe estar al alcance de todos y todas, de acuerdo a sus particularidades y méritos sin discriminaciones arbitrarias, con el fin de desarrollar sus talentos. La Educación Terciaria cumple un rol social y debe vincularse

continuamente con la comunidad, buscando en todo momento la formación integral y ética. Dicha ley se sustenta en trece principios destacándose los siguientes en materias inclusivas: "La Diversidad de Proyectos Educativos Institucionales, Inclusión, Participación, Pertinencia, Respeto y Promoción de los Derechos Humanos, Acceso al conocimiento y Compromiso Cívico" (Pica, 2018).

En el contexto nacional, se han cursado una serie de procesos importantes en cuanto al modo de concebir la discapacidad, desde concepciones tradicionales de rechazo y segregación, pasando por consideraciones clínico rehabilitadoras con foco en eliminar los efectos de la discapacidad, hasta el entendimiento del derecho que la define como un fenómeno social, con una misión basada en la integración y la equiparación de oportunidades (Godoy, Meza, & Salazar, 2004).
En un país donde la educación es concebida como un derecho constitucional, se hace indispensable progresar hacia el desarrollo de legislación educacional que permita a la población en situación de discapacidad acceder a los saberes culturales fundamentales, los cuales faciliten la construcción identitaria y el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar con éxito las exigencias sociales, intelectuales y valóricas (Godoy et. al., 2004).

Entonces, se entiende que uno de los mayores desafíos corresponde a la mejora de las prácticas pedagógicas para dar respuesta a la diversidad, lo cual implica que los profesores progresen desde unos enfoques homogeneizadores tradicionales hacia el desarrollo de estrategias pedagógicas individualizadas, propiciando la igualdad en condiciones y oportunidades. Por ende, se hace necesario potenciar que las universidades e institutos profesionales incluyan en la formación de los profesionales, especialmente de los docentes, la atención de la diversidad, la no discriminación y la tolerancia (Godoy et. al., 2004).

Siguiendo la línea previamente planteada, es que se señala que no es posible "cambiar las escuelas", a menos que se tome en consideración que esta idea implica un cambio que trasciende a la educación, pues se debe permear hacia formas de pensamiento y política (Sapon-Shevin, 2013). Es de conocimiento, que el sistema actual se adscribe a acuerdos internacionales que promueven la inclusión, sin embargo, muchas prácticas y decisiones tomadas desde las instituciones políticas, dejan ver la falta de consideración hacia la diversidad misma.

Una de las limitaciones que surgen en las discusiones sobre inclusión, son las referidas principalmente a la incapacidad de reconocer que los marcos legales escolares se conforman como un reflejo de los valores de la sociedad de manera general, y que las reales barreras para la educación inclusiva cimientan sus orígenes en estructuras sociales, políticas, económicas e ideológicas (Sapon-Shevin, 2013). Como tal Fulcher (1989), señala que la transición a la inclusión y la equidad no es un simple cambio técnico u organizativo, más bien, es un movimiento en una dirección claramente filosófica (UNESCO, 2017). En este sentido, se vuelve necesario que las modificaciones surjan desde la sociedad para lograr permear a lo que refiere a lo educativo, con el fin de abrir paso a los cambios que se requieren en materia legal y normativa, generando desde esta perspectiva una real noción de lo que a inclusión respecta. Es por esto que consideramos que este proceso debe volverse constante para permitir el cambio en las estructuras establecidas socialmente y que consiga derribar las disparidades y desigualdades que del sistema actual emanan.

e. Orientaciones inclusivas para espacios educativos

En este apartado se ahondará la temática de inclusión referida en específico a la educación, considerando los lineamientos entregados por la UNESCO. En primer lugar, cabe mencionar que la inclusión, históricamente, se ha tornado controversial en el ámbito de la educación, ya que existen diversas perspectivas y maneras de entenderla según diversos autores, por lo que aún no se ha llegado a un consenso único sobre su entendimiento.

Para comenzar, la visión expresada por la UNESCO en la Declaración de Incheon se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas (UNESCO, 2016). Dicha visión nos parece atingente a la realidad, por cuanto considera elementos fundamentales para el avance hacia sociedades más justas e igualitarias; elementos que actualmente constituyen desafíos a superar en la educación en diferentes partes del mundo.

La Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la Educación (2017), enmarca la necesidad de atender a los variados tipos de exclusión y marginación. En concreto, solicita afrontar las disparidades que tienen relación con el acceso, la participación y los resultados de los procesos de aprendizaje, considerando particularmente la igualdad de género.

Por medio de los principios de inclusión y equidad se promueve el acceso a la educación y que este sea de calidad para los y las estudiantes a través del uso de espacios de aprendizaje y pedagogías que faciliten el progreso, comprensión de realidades y una sociedad más justa (UNESCO, 2017).

Se estima que, en este marco, no sólo es relevante el acceso a la educación, sino que también se debiese asegurar que, dentro del proceso mismo de aprendizaje, exista un espacio educativo en el que se garanticen mecanismos de apoyo y acompañamiento para que el paso de los y las educandos por el sistema educativo sea de calidad y asegure la igualdad de oportunidades.

En este sentido, la creación de políticas que respondan a la inclusión y equidad demandan la comprensión de que las barreras educativas a las que los estudiantes se enfrentan son propias del sistema y no surgen de ellos mismos. Por tanto, la organización de estos y la enseñanza que se entrega, así como las estrategias, métodos y evaluación del progreso de los estudiantes debieran ser el foco (UNESCO, 2017). A nuestro parecer, en los espacios educativos, actualmente, las acciones inclusivas no se ven reflejadas en el quehacer cotidiano, esto se debe a que la institucionalidad educativa se rige por normas inflexibles que tienden a la homogeneización del estudiantado, ya que, según Sergio Riquelme, académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile, es imposible visualizar la escuela sin normalidad, sin medición o sin mismidad que persigue a esta otredad (2013). Por tanto, es en la base estructural del sistema donde se encuentran las limitaciones hacia el enfoque inclusivo, ya que los componentes curriculares no están orientados a facilitar el acceso y formación de los y las estudiantes, más bien buscan igualarlos a un estándar preestablecido, sin potenciar sus individualidades.

Se evidencia, que se están gestando nuevos cambios que a su vez van produciendo repercusiones en la ciudadanía, transformaciones cuyas motivaciones de base apuntan a construir sociedades donde no exista la exclusión ni segregación de personas que presentan características que han sido valoradas negativamente a lo largo de la historia. Esto también se refleja en el ámbito educativo, pues es allí donde las brechas de la desigualdad afloran fuertemente, y es por este motivo, que dentro de la pedagogía se debe construir una perspectiva transversal de valoración de la diversidad y eliminación de las barreras que interfieren en la inclusión.

En razón de lo mencionado en el párrafo anterior, la UNESCO señala que el elemento indispensable para generar cambios, es una educación que funcione siempre bajo la mirada desde la equidad y la inclusión. En ese sentido, su compromiso es luchar contra las diferentes maneras de marginar y excluir a las personas, además de enfrentar las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los frutos del aprendizaje (UNESCO, 2016).

Se considera que lo anterior es un gran logro a nivel global, debido a que en los últimos años la inclusión ha comenzado a estar presente en diversas dimensiones, promoviendo cambios en la perspectiva de inclusión de los distintos países que adhieren a lineamientos internacionales como los que emanan de esta organización. Es así como se ha logrado posicionar la educación inclusiva como un objetivo fundamental a impulsar a nivel mundial, y con ello hacer frente a la lucha contra todas las formas de exclusión y desigualdad.

La inclusión llevada al ámbito educacional, implica desarrollar un trabajo fuertemente dedicado a brindar oportunidades a todos los y las estudiantes en los sistemas educativos, centrándose en quienes han sido excluidos de dichas oportunidades a lo largo del tiempo. Entre estos grupos figuran aquellos provenientes de los hogares más pobres, de las minorías étnicas y lingüísticas, de los pueblos indígenas y las personas con necesidades especiales y discapacidades (UNESCO, 2017). A través de estos esfuerzos es que se permite un acto de justicia social, reduciendo la desigualdad en todos los ámbitos, comenzando por la educación.

Para que una cultura de inclusión y equidad en la educación progrese, es de vital importancia que las creencias y supuestos sean compartidos entre los altos funcionarios tanto a nivel nacional, como del distrito y de la escuela (UNESCO, 2017). En síntesis, para generar una coherencia sobre la concepción de inclusión estimamos debe existir, en primer lugar, la voluntad de querer hacer un cambio de paradigma. Lo anterior se puede llevar a cabo mediante diversas estrategias, tales como jornadas reflexivas o capacitaciones, estando siempre en pos de una gestión que permita la unión de concepciones referentes a las temáticas expuestas. De esta manera, se busca la difusión progresiva de las concepciones hacia toda la comunidad educativa, por ende, mayor reconocimiento y concientización respecto a esta.

Es así como se considera que la transición hacia el paradigma inclusivo debe estar marcada por el respeto hacia la diversidad, entendiendo esta como todo aquello que nos caracteriza y nos hace ser personas únicas e irrepetibles, desde esta mirada integral la diversidad no se ve reducida a etiquetas y diagnósticos, sino más bien a una cualidad de la humanidad que nos permitirá crear un mundo más justo y equitativo. Es por esta razón que se hace necesario profundizar en el concepto de diversidad, como este se ha visto y como debiese utilizarse de forma respetuosa y en pos de la transformación.

2. Diversidad

A continuación, se detalla el concepto de diversidad tanto en el marco político mundial como el nacional, posteriormente en relación al ámbito educativo y sus implicancias.

a. Conceptualización

Según la definición entregada por la RAE diversidad es "Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas" (2020). Partiendo de esta denotación que, si bien responde a una idea general, se puede el lector de este estudio formar una visión rápida y evidente sobre las implicancias de la diversidad. Así como la RAE habla de "gran cantidad de cosas distintas", la constitución de las sociedades se caracteriza también por contar con distintas personalidades, intereses, necesidades y rasgos en cada uno de sus miembros. Es bajo esta premisa que se entenderá la *diversidad*. Por otra parte, para el investigador educacional Rafael Bisquerra, la diversidad es un concepto amplio, que incluye una amplia variedad de posibilidades: diversidad de género, edad, estilos de aprendizaje, diferencias intelectuales, dificultades de aprendizaje, situaciones de ambientes desfavorecidos, minorías étnicas y culturales, grupos de riesgo, minusvalías físicas psíquicas y sensoriales, entre otros. (Bisquerra, 2011).

Cuando hablamos de diversidad, nos referimos a diferencias visibles e invisibles, del mismo modo en que hablamos de las similitudes entre las personas. Bajo esta mirada, refiere a la diferencia existente dentro de una humanidad común, por lo cual considera a todos, no solo a quienes calzan con el perfil de normalidad hegemónico y poco alcanzable (Booth & Ainscow, 2015).

Por otra parte, ha surgido el concepto de diversidad funcional, el que hace referencia a las distintas maneras de funcionar como persona, lo que no significa que disminuya el valor de esta o se cuestionen sus capacidades. Lo que se busca con este concepto es brindar alternativas respecto a la forma en que se visualiza la situación de discapacidad, apuntando a un cambio de paradigma, donde se instaure el respeto a la diferencia, la equidad en derechos, la dignidad humana, la libertad de decisión y la inclusión social (Villatoro, 2015).

Sobre la base de lo expuesto anteriormente, es que como equipo de trabajo adherimos a la definición planteada por Booth y Ainscow, para quienes la diversidad se presenta como las características inherentes que cada ser humano posee y lo hacen ser quien es. Es decir, que esta faceta está presente en todas las personas, y no es exclusiva de quienes consideramos distintos o que presentan alguna condición específica, ya sea social, étnica, moral o física que los diferencie de lo que se considera normal y hegemónico. Por otro lado, el concepto de diversidad funcional es, a nuestro parecer, un concepto realista e inclusivo en lo que respecta a la comprensión de las variadas formas de funcionar y desenvolverse en la vida. Es por esto, que nos parece acertado valerse de una concepción de respeto y validación que haga énfasis, no en el sujeto, sino en la forma en que éste se relaciona con el entorno.

b. Las variadas expresiones de diversidad: la humanidad en constante controversia.

La tolerancia a lo largo de la historia ha mutado hacia el privilegio individual en detrimento del reconocimiento de grupos, de modo que lo que se tolera es el grupo, dejando sin resolver la cuestión de la libertad individual (Duschatzky & Skliar, 2001). Es por lo anterior que a continuación se presentan las distintas expresiones de la diversidad en cuanto a grupos que constantemente se han visto segregados, exponiendo sus luchas a través de los años.

b.1 Diversidad funcional

El concepto de diversidad funcional, como se mencionó anteriormente, debe ser comprendida como la construcción social que nace de la falta de reconocimiento de las diferencias del otro (Villatoro, 2015). En otras palabras, la forma en que la sociedad afronta

el tema de la diferencia, haciendo explícitas todas las formas de discriminación que han existido, sin importar su origen, es decir por razones de género, etnia, clase social o diversidad funcional (Romañach & Lobato en Villatoro, 2015).

Actualmente, hemos evidenciado que el concepto de diversidad funcional se ha tornado de vital importancia a la hora de validar a las personas en situación de discapacidad, y dar a conocer los factores que influyen en la exclusión y discriminación, reconociendo que no sólo refieran a la condición del sujeto, sino también del contexto, brindando de esta manera un abordaje amplio acerca de la diversidad (Romañach & Lobato, 2007).

La Organización Mundial de la Salud (OMS), promocionó la denominada Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud durante la Asamblea Mundial de la Salud (OMS en Romañach & Lobato, 2007), que propone la siguiente conceptualización para interpretar las consecuencias de las alteraciones de la salud.

Primeramente, sustituye al término "deficiencia" por déficit en el funcionamiento, definiéndolo como la pérdida o anormalidad de una parte del cuerpo o de una función fisiológica o mental, considerando por "anormalidad" una desviación significativa de la norma estadística. Segundamente, sustituye el término "discapacidad" por limitación en la actividad, lo cual se entiende como las dificultades que un individuo puede tener en la ejecución de ciertas actividades, clasificando estas limitaciones en distintos grados, según la intensidad en que se esperaría la ejecución de la actividad en una persona sin alteración de salud. Terceramente, se reemplaza el término "minusvalía" por restricción en la participación, cuya definición corresponde a los problemas que un individuo puede experimentar en su implicación en situaciones vitales. Por último, señala que "barrera" corresponde a todos aquellos factores ambientales en el entorno de una persona que condicionan el funcionamiento y crean discapacidad, incluyendo servicios y entornos poco accesibles (Romañach & Lobato, 2007).

Booth y Ainscow han investigado profundamente las barreras para el aprendizaje en la conformación del "INDEX for inclusion" (2011), de modo que las definen como dimensiones conectadas entre sí que juegan un importante papel dentro de la inclusión y desarrollo de aprendizajes, pues pueden facilitar o bien obstaculizar el logro de metas.

En primer lugar, se encuentra la dimensión cultural, la cual hace referencia a la creación de culturas inclusivas y un entorno seguro, que estimula la idea de que todos son valiosos, ideas que han de permear a lo largo de toda la comunidad, pues en ello se sustentan las posteriores tomas de decisiones.

En segundo lugar, la dimensión de lo político se refiere al impulso por la creación de políticas inclusivas, vale decir, generar planes que fomenten la participación de los niños y niñas como respuesta a la diversidad, reduciendo las presiones excluyentes, lo que responde a estrategias claras para una transformación social hacia la inclusión.

En tercer lugar, se habla de una dimensión práctica, relacionada con el desarrollo de prácticas inclusivas, entendido como la realización de actividades que evidencien culturas y políticas inclusivas. En alineación con esta dimensión, las actividades han de ser planificadas tomando en consideración la diversidad de niños/as y jóvenes del centro y del entorno, apuntando a que sean partícipes activos a partir de sus saberes y experiencias (Booth, Ainscow. 2011).

El término de diversidad funcional intenta desterrar el concepto referente a hombres y mujeres con estereotipos de la anormalidad, deficiencias, enfermedad, como aspectos negativos, irracionales y excluyentes (Villatoro, 2015). Variables genéticas, tanto físicas como mentales, conforman factores a los que se ha aplicado históricamente una subcategoría de derechos, devaluándolos u omitiéndolos, en base a interpretaciones culturales y religiosas (Maraña en Villatoro, 2015).

Dentro de los paradigmas inclusivos se encuentra el derecho en todo momento de ser tratado con respeto y del poder acceder a la realización de proyectos de vida con todas las oportunidades necesarias y pertinentes a las características de cada uno. Es por esto que se hace necesaria la formación inclusiva continua desde la infancia, con el fin de que cada persona logre desarrollar las habilidades necesarias para llevar a cabo tanto su autodeterminación como la autogestión (Villatoro, 2015).

Entonces, la Diversidad Funcional busca un cambio que influya en la actitud social para evaluar las situaciones de vulneración de derechos y la desigualdad, no es sólo un cambio lingüístico. Corresponde a una alternativa ya que defiende la diferencia y fomenta la

inclusión de todas las personas al explicitar que las maneras de hacer, pensar o decir son diversas, pues esta es una característica innata de los humanos (Villatoro, 2015). Por último, destacamos que adherimos a esta concepción, en el sentido de comprender las distintas formas de funcionar como parte de una diversidad inherente al ser humano.

b.2 Diversidad sexual y de género

De acuerdo a lo señalado por el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH) las dimensiones de la sexualidad proyectan las distintas formas existentes de sentirla y vivirla, por lo que la manera en que se desarrolla permite (auto) identificar y (auto) conocer a los seres humanos como hombres o mujeres, quienes pueden ser heterosexuales, homosexuales, bisexuales o transexuales (MOVILH, 2010).

Para identificar dichos aspectos se ha definido una serie de conceptos, en primer lugar, "sexo" corresponde al hecho de ser hombre o mujer a partir de variadas condiciones anatómicas, fisiológicas y psicológicas. En cambio, "identidad de género" se refiere al sentimiento de pertenencia hacia un sexo u otro, en otras palabras, sentirse hombre o mujer. Por otra parte, "rol de género" se entiende como el papel, acción o actitud asumido por una persona, según factores sociales, culturales, políticos, económicos, éticos o religiosos. Por último, el deseo natural, tanto sexual, como amoroso y erótico hacia otras personas se denomina "orientación sexual", lo cual difiere de la "conducta sexual", pues esta corresponde a las prácticas sexuales, que pueden ser iguales o distintas a las de la orientación sexual del sujeto, en función de la influencia social, política, cultural, religiosa o económica del contexto (MOVILH, 2010).

La discriminación y estereotipos provienen por lo general de los roles de género; se basan en prejuicios que no se relacionan con las verdaderas aptitudes e intereses de las personas. Es así como a lo largo de la historia se ha relegado el rol de la mujer al trabajo del hogar y al hombre al de proveedor económico. Asimismo, ocurre con la aseveración de que "solo las mujeres lloran y los hombres no". Con el paso de los años se ha puesto de manifiesto que muchos de los roles de género no son exclusivamente de un sexo en específico, más bien que estos pueden ser desempeñados con equidad por ambos, aun cuando se manifiesta en diversas formas de expresión (MOVILH, 2010).

A lo largo de los años, la discriminación se ha conformado como un problema social que se da de manera general hacia aquellas minorías que suelen ser invisibilizadas. Esta problemática es entendida como "toda forma injustificada de distinción, exclusión, restricción o preferencia, que prive, perturbe, amenace o menoscabe el ejercicio de los derechos establecidos en la Constitución Política y en la ley, así como en los textos internacionales y en la Declaración Universal de Derechos Humanos" (MOVILH, 2010, pág. 8).

"Al surgir la discriminación hacia grupos determinados, se ofende y daña la diversidad de la sociedad y del país, pues ello permea hacia la diversidad presente en nuestras propias familias y los distintos espacios sociales. Entonces, no sólo se ve afectada la dignidad de quien es excluido, sino que impacta al conjunto de la sociedad" (MOVILH, 2010).

La fuente exacta de la homofobia y transfobia se desconoce, sin embargo, son producto de las infinitas interacciones sociales que las personas establecen y que pueden potenciarse y retroalimentarse frente a la inexistencia de políticas para enfrentarlas. Las discriminaciones de este tipo se sustentan en la ignorancia en lo que respecta ser gay, lesbiana, bisexual o transexual, además del escaso contacto con estos grupos de personas y por tanto a los prejuicios y mitos, basándose en concepciones anticuadas sobre la sexualidad y los derechos humanos (MOVILH, 2010).

"Sin embargo, a poco que profundicemos en la cuestión (…) nos daremos cuenta de que la diferencia sexual es la diferencia humana fundamental y la que posibilita la gran riqueza de la diversidad al tiempo que la gran miseria con la que es tratada" (Pérez De Lara, 2001). Históricamente de forma biológica y genética venimos destinados con una característica sexual, la cual socioculturalmente definirá nuestra implicación en el medio debido a las construcciones sociales que se hacen de esta misma. Sin embargo, para nosotras, como mujeres, profesoras e investigadoras, es necesario revelar que en educación se debe transitar hacia una pedagogía integral con el fin de no definir ni encasillar según lo biológicamente dado, sino según las características propias que presenta el ser como tal para brindar un proceso de aprendizaje en igualdad.

b.3 Diversidad cultural

El aumento de las migraciones de ciertos grupos sociales que poseen características culturales propias hacia distintos países y localidades ha desembocado en que distintas culturas interactúan y cohabitan en un mismo territorio, en la misma sociedad y en las mismas escuelas, por tanto, la multiculturalidad ya es una realidad. Se comprende como cultura, el cúmulo estructurado de formas de actuar, pensar y creer que tienen los grupos, para enfrentar problemáticas que surgen desde su contexto y además les proporciona cohesión (Taboada-Leonetti en Devalle & Vega, 2006). La cultura se conforma de conocimientos, valores y comportamientos; estos elementos posibilitan, a los pertenecientes de los diferentes grupos, el poder adaptarse a su ambiente y anticiparse a obstáculos venideros (Devalle & Vega, 2006). Cabe mencionar también, que los vínculos que se establecen entre distintas culturas que conviven en el mismo espacio pueden ser muy diversos. Por otra parte, la cultura igualmente se conforma por un patrimonio material, entre los que destacan el diseño, el arte o monumentos, entre otros (Molano, 2007).

Como se ha expuesto anteriormente, estimamos que las interacciones entre distintas culturas son un fenómeno complejo, puesto que se pone en juego una diversidad de creencias, valores, costumbres, y demases, de manera que pueden surgir problemas respecto a la dominancia de unos grupos sobre otros. Es por esto que consideramos que esta temática debe abordarse desde el respeto por las distintas identidades culturales y el enriquecimiento desde una perspectiva holística de interculturalidad.

b.4 Diversidad socioeconómica

El nivel socioeconómico no es una característica física y fácilmente comprensible, sino que se basa en la integración de distintos rasgos de las personas y/o sus hogares, cuya definición varía según naciones y épocas históricas (Vera & Vera, 2013).

Así lo muestran las muchas conceptualizaciones sobre niveles socioeconómicos, entre ellas podemos citar a The New Dictionary of Cultural Literacy, Third Edition, de 2002, que lo refiere como la posición de un individuo u hogar dentro de una estructura social jerárquica. Por otra parte, la National Center for Educational Statistics, la define como una medida de la posición relativa económica y social de una persona u hogar. Así también, la Center for

Research on Education, Diversity and Excellence, la expone como la medida del lugar social de una persona dentro de un grupo social, basado en varios factores, incluyendo el ingreso y la educación. Existen diversos estudios que relacionan este factor a otros ámbitos de la vida, así como el estado de la salud o el promedio de vida (Vera & Vera, 2013).

El crecimiento del poder de las personas se relaciona directamente con el aumento de la división social del trabajo y su avance se visualiza en las características de la estructura socioeconómica. Esta evolución social ha transitado por diferentes fases, comenzando en la sociedad primitiva hasta llegar al presente, y en cada etapa se gesta una organización de clases característica. Sin embargo, es relevante destacar que cada cambio sistemático puede sostenerse gracias a que mejora las condiciones de vida, y esta a su vez complejiza la comunidad (Rodríguez & González, 2000).

El ser humano como especie civilizada se encarga de producir la sociedad que habita, lo cual permea la visión del mundo y por ende del ingreso financiero como de la organización económica, el que depende de su conducta como forma de reaccionar ante influencias de índole social como natural. En este sentido, los humanos como tal pertenecen a la misma especie biológica, sin embargo, difieren por su posición o estado dentro de la sociedad y generan dependencia hacia esta, lo cual forma patrones de conducta que brinda el espacio a adaptarse al ambiente social con el fin de integrarse en la red de relaciones (Rodríguez & González, 2000).

Al lo largo de los años ha existido una discriminación en lo que a clases sociales respecta. En este sentido, Karl Marx a mediados del siglo XIX, reveló que la igualdad formal de los seres humanos garantizada por las instituciones democráticas, servía para encubrir la desigualdad real entre las clases sociales, y que ésta inherentemente se producía por el sistema de explotación capitalista.

Cabe mencionar que los derechos de segunda generación, es decir, aquellos referentes a aspectos económicos, sociales y culturales complementan a los llamados derechos civiles y políticos, pues estos surgieron siendo el fruto de la lucha de trabajadores y grupos sociales excluidos, cuyo objetivo era la mejora en sus condiciones laborales y de vida. El punto de partida para la génesis de estos derechos está en el reconocimiento de la desigualdad

económica, social y cultural entre los individuos y entre los pueblos, lo que se refleja en el contraste entre países desarrollados y subdesarrollados, lo cual motiva dicha lucha.

En relación a lo anterior, surge el concepto de Estado de bienestar, cuyos objetivos se vinculan con crear una sociedad más equitativa y proteger a los ciudadanos durante sus vidas, promoviendo el igualitarismo en los planos jurídico, económico, social y cultural, a cargo de un Estado paternalista. Sin embargo, no se reconoce la diferencia, ya que se siguen planteando las relaciones entre los individuos y entre las sociedades en el horizonte de la igualdad en vez de diversidad (García, 2006).

b.5 ¿Existe la "normalidad"?

Desde la perspectiva de Sapon-Shevin (2013), la normalidad se ha forjado a través de constructos sociales, lo cual ha ido generando creencias personales que no constan de una definición en específico ni tampoco surgen de manera universal. En este sentido, la concepción cimienta sus bases para juzgar y controlar aquellos comportamientos que son ajenos a un ser o a la sociedad misma, lo cual se conforma restrictivo llegando a ser en ocasiones, opresor.

La modernidad dio espacio a nuevas formas de visualizar a los entendidos como "diferentes", sin embargo, resultó ser que estas perspectivas no eran más que cambios leves a la visión que había existido hasta entonces hacia estos "otros". Entre ellas, se pueden señalar: la demonización del otro; el transformarlo en un ser ausente, (lo que implicaría prácticamente anular las diferencias en las formas de entender la cultura), el delimitar y limitar las características y perturbaciones; la mirada constante y perversa que sitúa al individuo del lado de afuera y del lado de dentro de los discursos y prácticas institucionales establecidas, siempre resguardando los límites (lo que habla de una relación de exclusión e inclusión); la visión del individuo como alguien opuesto a las ideas totales de normalidad, siempre desde una lógica binaria y más bien maniqueísta; el tener que estar inmerso y sujeto a los estereotipos; y de estos estereotipos, su creación y utilización como forma de asegurar las identidades estáticas, centradas, y homogéneas todas entre sí.

Es así que surge la mencionada lógica binaria, desde la que se denominan componentes negativos en las relaciones culturales: marginal, indigente, loco, deficiente, drogadicto, homosexual, extranjero, entre otros. En estas oposiciones binarias se refleja el privilegio del primer término, mientras que el otro, secundario, no existe fuera del primero sino dentro de él, como imagen velada, como su inversión negativa (Duschatzky & Skliar, 2001). Por lo tanto, también surge un alguien ya definido gracias a la normalización, concepto, que supone ocultación de la inclinación, compensación del déficit, corrección de la desviación. En definitiva, negación de la diversidad (Pérez De Lara, 2001). El efecto que produce el binarismo cultural queda evidenciado incluso en el lenguaje, en la posición gramatical de ese otro, ya que, al referirnos a la alteridad, se suele utilizar la posición de "él" y no la del "yo", quedando de manifiesto el privilegio de su rol frente a la diferencia. (Duschatzky & Skliar, 2001).

A nuestro parecer, consideramos que existen diversas formas de concebir el mundo, por ende, surgen diversas significaciones a lo que a "normalidad" respecta, sin embargo, reconocemos que aquellos que se posicionan en un lugar de privilegio dentro de la sociedad, son quienes imponen un estándar de lo que es adecuado o no para ésta. Sobre la base de lo anterior, entendemos que es a través de las representaciones sociales de las personas, influidos entre otros factores, por los medios de comunicación masivos, que esta se va construyendo en los diferentes ámbitos como lo son la política y la cultura.

Para ser parte de la diversidad cultural, bien entendida, la alteridad debe desvestirse, des-racializarse, des-sexualizarse, despojarse de sus aspectos identitarios, es decir, ser en y para la diversidad. Desde nuestra perspectiva, para poder ser realmente inclusivos, debemos abandonar los juicios de valor y las clasificaciones, comprendiendo que todos somos diversos y que la alteridad es una cualidad intrínseca de todos los seres humanos. Por lo anterior, debemos, por medio del respeto y la validación, ser parte de la diferencia, reconocernos como tal y legitimar al otro en esta misma.

Un aspecto a considerar es la inequívoca relación entre el concepto de diversidad y de igualdad, entendiendo que la diversidad sólo es aceptable si conduce a la simetría de posiciones y la pérdida de identidades híbridas, mientras que la igualdad se desarrolla como una presión etnocéntrica para quienes no son, no quieren ser, no pueden ser rápidamente

como los demás, blancos, alfabetizados, saludables, europeos, de clase media, etcétera (Duschatzky & Skliar, 2001).

Más allá de desligarse del igualitarismo, los movimientos sociales emergentes que apoyan y promueven la diversidad sexual, étnica y cultural, han planteado con voz exigente que las diferencias tanto entre individuos, grupos o pueblos, fuera de ser puestas en el plano del "ser iguales", sean reconocidas como tal (García, 2006). No obstante a lo anterior, consideramos que el discurso de la diversidad suele esconder una búsqueda de homogeneidad, intentando por todos los medios conseguir que las personas alcancen el estándar esperado, según las normas sociales y/o políticas. De esta manera, se incide nuevamente en una negación de las singularidades del sujeto.

En este sentido, no es aceptable ninguna forma de discriminación arbitraria, sobre todo si estas son originadas por motivos de raza, etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, lugar de residencia, idioma, religión, ideología, opinión política, sindicación o participación en asociaciones gremiales, sexo, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad y, por supuesto, el género o la orientación sexual (De La Fuente, 2012).

c. Una mirada global: variadas formas de interpretación

La diversidad se conforma como la consecuencia de un origen social, cultural y de las particularidades de cada individuo, considerando su historia personal, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje, constituyéndose así una multiplicidad de factores que hace que una persona no sea idéntica a otra (Leiva, 2005). En base a esto la UNESCO, realiza la salvedad de definir el concepto de "diversidad cultural", la cual refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades, donde su manifestación enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad a todas las sociedades (s.f.).

Por otro lado, para comprender este concepto se requiere ahondar en las ambigüedades del lenguaje, pues la diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes, lo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado. Además, se señala que la diferencia puede desembocar en una desigualdad en la medida en

que las singularidades de sujetos o de grupos les permitan alcanzar o no determinados objetivos en las escuelas y fuera de ellas. La diferencia no sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos, culturales, entre otros. Lo diverso está en oposición a lo homogéneo, mientras que lo desigual lo confrontamos con la nivelación, que es una aspiración básica de la educación, pensada como capacitación para crecer en posibilidades equitativas (Gimeno, 2000).

La pregunta *"qué es la diversidad"* es, aparentemente, sencilla de responder, y una fácil respuesta podría indicar que la diversidad en el ámbito social, hace referencia a las personas que no son como "nosotros", personas con otras tradiciones y costumbres, que habitan otros países o se comunican a través de otra lengua, o las que, aun habitando el mismo territorio, hablan un idioma diferente. Sin embargo, es posible hallar en el concepto de diversidad una divergencia entre lo positivo y lo negativo del mismo: es conveniente ser diverso, dado que no debemos ser todos iguales, o, por el contrario, no es ventajoso serlo, pues otorga el riesgo de ser dejado fuera de beneficios, no ser considerado o no contar con la oportunidad de participar (Calderón, 2012). En la actual etapa de globalización en que la sociedad se encuentra, existe un dominio de modelos culturales, políticos y económicos, por lo que ser diverso, no aceptar el modelo o diferenciarse de este, puede ser el sello que permite que grupos o individuos se distingan (Giménez en Calderón, 2012).

En este sentido, la diversidad podría eventualmente ser un elemento de separación o una moda, no obstante, es conveniente tomar en consideración su perspectiva opuesta que la visualiza como positiva, enriquecedora, y como una oportunidad que se ha de utilizar para crear una sociedad de mayor tolerancia e igualdad. De esta manera, se señala lo oportuno que es considerarla, no como un peligro o amenaza, sino como una riqueza que ha de ser defendida, como un componente esencial en la fraternidad e igualdad (Calderón, 2012).

A lo largo de los años, ha surgido una infinidad de libros o documentos de autores especialistas que muestran una diversidad categorizada sobre la base de un estándar, de modo que en ellos grafican explícitamente y con visión técnica, determinadas cualidades atribuidas a las particularidades que una persona presenta, sobre todo si esta se encuentra en situación de discapacidad (Pérez De Lara, 2001). En esta misma línea, según nuestra lectura, el concepto de diversidad ha sido construido desde una mirada tecnicista y limitada, que

difunde prototipos de personas sin considerar individualidades ni contextos específicos, y que más que aportar a una verdadera comprensión de la diversidad, representa el término como homogeneizante de lo que naturalmente es variado y heterogéneo, como lo es en sí misma la especie humana.

d. Realidad chilena: ¿Cómo se ha abordado la diversidad en nuestra sociedad?

La diversidad en Chile es una temática que ha adquirido gradualmente mayor espacio en la palestra, estando presente en las políticas públicas implementadas más recientemente, y abordando a su vez la inclusión como una tarea de la cual hacerse cargo. De esta manera, diversidad e inclusión son términos que se entrelazan en el discurso del Estado, planteándose como un aporte a la calidad de vida de las personas y al desarrollo del país, y tributando a la construcción de una sociedad moderna (AMCHAM, 2017).

La sociedad chilena durante el último tiempo ha ido transitando paulatinamente hacia una mirada más receptiva en cuanto a temáticas de diversidad e inclusión. Durante la década de los ‘80 y ‘90 existían iniciativas del gobierno con campañas sociales referente a personas con capacidades diferentes, minorías sexuales o adultos mayores. Estas, eran difundidas a través de la prensa por medio de reportajes que hacían énfasis en la integración, incluyendo ejemplos de prácticas internacionales (AMCHAM, 2017).

En este sentido, las organizaciones tanto públicas como privadas, deberían centrar sus esfuerzos en realizar políticas que promuevan la gestión de la diversidad en sus propios espacios, con el fin de comprenderla e incorporar a sus valores intrínsecos. Considerando que, al integrar a personas con distintas cosmovisiones, intereses y bagajes culturales, se permite el enriquecimiento de su propia visión. Es por esto que es importante destacar la experiencia de aquellas organizaciones que han tenido procesos de transculturación, ya que estos creen genuinamente en el potencial de la diversidad, la declaran como valor (…) la diversidad cultural es integrada a la organización a nivel estratégico y táctico, tanto en su diseño como en la ejecución (Herrera & Ruz, 2014).

De esta manera, hacerse cargo de la diversidad de las personas que componen la sociedad, debiese ser un foco principal en las organizaciones a fin de poder lograr una sintonía, la

evitación de conflictos, y de esa manera alcanzar sus objetivos. Si la diversidad fuese valorada con la importancia que merece y altamente apreciada en la cultura organizacional de las entidades, además de contar con que cada integrante de estas compartiera firmemente dicho modelo mental, el proceso de "hacerse cargo" sería bastante fortalecido. Lo anterior restaría espacio a actitudes o comportamientos que no se condigan con una cultura organizacional respetuosa y validante de la diversidad (Herrera & Ruz, 2014).

A raíz de lo expuesto se hace necesario revelar cómo la educación influye en esta perspectiva de diversidad. Es por esto que todas las dimensiones que la encauzan deben ser comprendidas y atendidas en base a las situaciones que se presenten, como por ejemplo las necesidades educativas especiales, los estudiantes extranjeros, y la identidad de género de los alumnos del sistema escolar (Pinto, Yáñez, & Chacón, 2018). Sobre la base de lo anterior, se hacen necesarios programas de desarrollo, educación multicultural y sensibilización a lo que diversidad respecta con el fin de unificarse en prácticas y políticas que validen la diferencia (Sapon-Shevin, 2013).

En cuanto a la realidad nacional, como se menciona al comienzo del apartado, se han implementado legislaciones en variados ámbitos que pretenden un avance en cuanto a equidad y diversidad, un ejemplo claro de esto es la Ley de Inclusión Escolar N°20.845/2015, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos eduacionales que reciben aportes del estado; la Ley N°20.422/2010, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas en situación de discapacidad; y la Ley N°20.609/2012 que establece medidas contra la discriminación, entre otras.

e. Una perspectiva educativa en y para la diversidad

En lo que a educación en y para la diversidad respecta, desde la perspectiva de Sapon-Shevin (2013), la primera limitación que se aprecia en el ámbito educativo, es la incapacidad para reconocer que todos los niños difieren unos de otros de innumerables maneras distintas. Poner la exigencia en que todos los estudiantes sean "iguales", en otras palabras, que estos se integren, limita el desarrollo de beneficios y fortalezas que se producen en conjunto con los educadores al apoyar a todos los estudiantes.

A lo largo de los años, los procesos educativos en cuanto a organización, se han caracterizado por el uso de criterios de selectividad, producto del enfoque homogeneizador. Es por ello que se refleja un modelo caracterizado por la uniformidad de la aplicación del currículum, entendiendo que este es un estándar a alcanzar y aquel alumno que no se adapte queda postergado, se le excluye o se le deriva a especialistas. En este sentido, la escuela se ha ido conformando sobre un esquema de discriminación y exclusión de la diversidad, la cual ha contribuido a profundizar estas desigualdades. Es por lo anterior, que se hace necesaria una reforma al sistema educativo, con el fin de que se logren comprender de mejor manera los contextos educativos donde se manifiestan las diferencias educativas, haciendo más adecuado y accesible el curriculum. Sobre la base de lo anterior, el reconocimiento y abordaje de la diversidad constituye el punto de partida para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades y desventajas entre los educandos, lo cual no insta a reclamar la uniformidad para todos los alumnos sino por el contrario, supone educar en el respeto a las peculiaridades de cada estudiante y en el convencimiento de que las diferencias son el resultado de un complejo conjunto de factores (Duk, 2016).

La educación pretendió, por un buen tiempo, eliminar aquello que socialmente se visualizaba como negativo, despojando, al menos de palabra, al hijo de inmigrantes, al "cabecita negra", a aquel que no hablaba con la formalidad y precisión normada y esperada, menospreciando así su lenguaje; rechazando estilos de vida distintos e invalidando así un gran espectro de diversidades culturales (Duschatzky & Skliar, 2001).

La académica Rosa Blanco (2006) afirma que, a pesar del progreso de la educación básica en América Latina, junto a la continua búsqueda de la mejora de la calidad y equidad de la educación, persiste la desigualdad de oportunidades educativas. Esto, en parte, debido a que los avances no se han acompañado de respuestas coherentes por parte de los sistemas educativos en cuanto a las desigualdades sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales, lo que ha llevado a un alto nivel de analfabetismo, ausentismo escolar, entre otras consecuencias. Por lo tanto, se hace necesario crear las condiciones escolares que garanticen una educación de calidad y equidad, lo cual implica transformaciones estructurales en los sistemas educativos y las políticas que los sustentan, para así permear hasta las actitudes y prácticas docentes. Si coincidimos en que todas las personas tienen derecho a una educación de calidad, entonces, tal como señala Lindquist (2013), no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños,

es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes (Duk, 2016). Las autoridades de educación de América Latina y el Caribe, han expresado que es urgente proporcionar diferentes opciones, caminos y modalidades, equivalentes en calidad, para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales deben acompañarse de mecanismos y estrategias que contribuyan a fortalecer la demanda por una educación de calidad en y para la diversidad (Leiva, 2005).

Es por esto que Duschatzky y Skliar (2001) mencionan que: "¿Será cierto, entonces (…)? ¿Que la atención educativa a la <diversidad> constituye, finalmente, la práctica de una educación para todos?, ¿Será que la educación multicultural es sólo una enunciación de diferencias evidentes, generalmente reducidas a las etnias o los <sujetos con necesidades especiales>? (…) ¿Se trata de agotar la descripción de la diversidad en la visibilidad del diferente dentro del aula? ¿Un aula políticamente correcta, cuya fotografía debe contener como mínimo, algún negro, algún deficiente, algún niño de la calle, algún gitano?". Siempre ha estado presente la idea de que los programas de educación multicultural operan a partir de un doble mecanismo la idea de respeto hacia la cultura de origen, en una suerte de marca de fatalidad y la de integración en la cultura que se considera huésped (Duschatzky & Skliar, 2001).

Por otra parte, ambos autores coinciden en que el acto de educar ha de ser concebido como una puesta a disposición de la persona, de todos aquellos elementos que le den la posibilidad de ser distintos. Para ello, educar en la diversidad desde el respeto de la identidad de cada sujeto, aceptar la diferencia y respetarla en el entendido de igualdad entre seres humanos, debieran ser acciones a concretar más que frases orientadoras repetitivas. He aquí la controversia que ralentiza este proceso: la educación cumple como deber imperante, el hacer de cada uno de nosotros alguien; un alguien con identidad definida adecuadamente según lo cánones de normalidad, que determinan lo que debe ser habitual, recto y repetido en cada uno de nosotros (Pérez de Lara, 2001).

Tal como está planteado en la política nacional de educación especial: la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas (Leiva, 2005, pág. 43). Es por esto que consideramos que la educación por medio de sus normativas, planes y programas, debe nutrirse de esta diversidad, con el propósito de crear ambientes de

aprendizaje apropiados e idóneos que valoricen las particularidades de cada estudiante. De esta manera, se genera no solo un entorno nutrido, sino una comunidad enriquecida que se acerque cada vez más a la anhelada calidad educativa que las políticas señalan donde todos y todas tengan cabida, aspecto que se profundiza en el siguiente capítulo.

3. El desafío de la educación como un derecho para todos

A continuación, se presenta el concepto de educación, junto a sus implicancias y directrices respecto a esta investigación.

a. Conceptualización

Desde la etimología, el concepto “educación” tiene dos orígenes, los cuales hacen referencia a procesos que se complementan o contraponen dependiendo de la mirada que se adopte. Ambos términos provienen del latín “Educere” y “educare”; por una parte, el primero hace referencia a “conducir fuera de”, "extraer de dentro hacia fuera", por tanto, comprende la educación como el desarrollo de las habilidades potenciales del sujeto, basándose en su capacidad para desarrollarse, descartando la reproducción social, sino más bien enfocándose en conformación de una individualidad. El segundo término “educare”, asocia este proceso con el “criar” y “alimentar”, relacionándolo así con estímulos externos que forman y guían a un otro, refiriéndose de este modo a la socialización misma de las personas donde se concibe la educación como la inclusión de los sujetos en sociedad (Luengo, 2004).

De acuerdo a la Ley General de Educación en Chile (2010), se define el concepto de educación como el proceso de aprendizaje permanente que se da en diferentes etapas del desarrollo de las personas y que tiene como objetivo lograr el crecimiento espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, a través de la transferencia y conservación de valores, conocimientos y destrezas. Además, establece este proceso dentro de un marco de respeto que se traduce en la valoración de los Derechos Humanos, libertades fundamentales, la multiculturalidad, la paz y la identidad nacional. Prepara a las personas hacia una vida plena, el convivir y participar en sociedad de manera responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, así mismo para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Larraín, 2010).

b. La educación es un derecho

La educación es un derecho que comienza desde el nacimiento y debe continuar a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2016). Todos y todas tienen derecho a la educación, y debe entregarse de forma gratuita en lo que respecta a la educación elemental (ONU, 2015). Ambas premisas nos llevan a la consideración de que la formación constante es fundamental para el desarrollo de toda persona (UNESCO, 2016). Esta será obligatoria en los ciclos fundamentales, en cuanto a la instrucción técnica y profesional deberá ser generalizada, garantizando un acceso igualitario y en función de sus méritos respectivamente. Lo anterior, a fin de favorecer a las personas en su desarrollo social e individual, por lo que la educación tendrá como objetivo el desarrollo pleno de la personalidad humana, junto al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades esenciales, propiciando la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones para mantener la paz (ONU, 2015).

Por otro lado, se señala que la educación es un pilar elemental para el desarrollo de las distintas actividades de la vida cotidiana (UNESCO, 2016). Esta permite aprender todo aquello que potencie la personalidad, capacidades intelectuales, físicas y sociales (UNICEF, 2006). Por lo tanto, el apoyo constante desde las políticas y normativas debe ser tangible y propiciar transformaciones estructurales, de modo que se conforme como un aprendizaje para la vida. Para la concreción de este derecho los gobiernos deben garantizar el acceso universal de aprendizaje, lo que permitirá una educación inclusiva y equitativa de calidad, la que deberá ser gratuita y obligatoria, sin dejar a nadie atrás (UNESCO, 2016).

En síntesis, la educación es un factor crucial para la promoción de los derechos humanos y la democracia, consolidando la ciudadanía mundial, la tolerancia, el desarrollo sostenible y el deber cívico; en consecuencia, la educación debe promover, el diálogo y respeto hacia la diversidad cultural propia del contexto con el fin de poder lograr objetivos vitales que refieren a la cohesión social como a la justicia (UNESCO, 2016).

c. Normativas nacionales

La Carta Fundamental que rige el país es la Constitución, que fue creada en el año 1980. Este ordenamiento en el Capítulo III nos habla sobre los derechos y deberes constitucionales, y en su Artículo 10° especifica sobre el Derecho a la Educación (Egaña, 2005).

Primeramente, indica que el objetivo que persigue la educación es el desarrollo pleno de las personas en los diversos periodos de la vida. Los padres y madres, por su parte, tienen el derecho preferente y a la vez el deber de educar a sus hijos e hijas, siendo el Estado quien proteja el ejercicio pleno de este código (Egaña, 2005). En esta misma línea, la ONU indica que también son los padres quienes tienen el derecho de elegir el tipo de educación que brindarán a sus hijos (2015). En relación a este último enunciado, actualmente, a nivel nacional, hay grupos sociales que han levantado una fuerte crítica hacia la veracidad de esta aparente libertad de elección, que se ve limitada por las condiciones socioeconómicas de las familias. En concreto, esto se traduce directamente en que estas no pueden elegir el tipo de educación que otorgarán a sus hijos/as, ya que no siempre cuentan con los medios que le permitan acceder a todas las posibilidades.

Es una obligación del Estado promover la educación en todos sus niveles, comenzando por la fase parvularia, de modo que se financia un sistema gratuito desde el nivel medio menor que asegure el acceso. La siguiente etapa, de transición, posee carácter obligatorio y es un requisito para la incorporación al ciclo de educación básica. Los niveles de instrucción básica y media, igualmente son obligatorias, y nuevamente el Estado es quien debe subvencionar una opción gratuita que posibilite el acceso a toda la población. Otra de las responsabilidades del gobierno, es la estimulación a la investigación científica y tecnológica, el ámbito artístico y el crecimiento al patrimonio cultural, asimismo es deber de la sociedad el aportar con el progreso y mejora de la educación (Egaña, 2005).

El Estado chileno enuncia en su carta magna ser garante de la educación, no obstante al tratarse de un estado subsidiario no tiene un rol activo, pues si bien financia el sistema educativo público, delega la tarea de educar a las instituciones del ámbito privado, lo que acentúa estas diferencias antes señaladas entre quienes pueden acceder a la educación privada, versus quienes ingresan a la pública.

En el Artículo 11°, referido a la libertad de enseñanza que incorpora el derecho de abrir, organizar y mantener instituciones educativas, teniendo únicamente limitaciones de tipo moral, orden público y seguridad nacional se plantea también, que la enseñanza oficial no puede tener orientaciones políticas y que una ley orgánica constitucional fijará los requisitos de exigencia para cada nivel de enseñanza y los requerimientos para el reconocimiento oficial de los diferentes establecimientos educacionales (Egaña, 2005).

Al analizar dichas declaraciones, es posible presumir que esta libertad de enseñanza en el sistema educativo contribuye también a las brechas de las cuales se ha dado cuenta en párrafos anteriores, pues si bien la Constitución señala que la educación oficial no ha de tener orientaciones políticas, el área de la educación privada está libre de las regulaciones del Estado en lo que respecta a las culturas, prácticas y normas de sus establecimientos. A partir de esta situación es que determinadas posturas en ámbitos como la religión u otros, se vuelven parte de la cotidianidad de estas instituciones y dan espacio al surgimiento de mecanismos discriminatorios o de invalidación de la diversidad.

En lo que respecta a la Ley General de Educación, en ésta se determina la regulación de los deberes y derechos de quienes componen la comunidad educativa, estipulando los requisitos básicos que han de exigirse en los diferentes niveles de educación. El funcionamiento y aplicación de dicha regulación debe ser velado por el Estado, a fin de que se logre un sistema educativo caracterizado por ser equitativo y de calidad (Larraín, 2009).

No obstante, gracias a la configuración de este sistema de libre mercado, la educación resulta ser poco equitativa, y de calidad desigual para los estudiantes de los diferentes sectores socioeconómicos, aun cuando la carta legislativa de nuestro país enuncia que es deber del Estado velar por el cumplimiento de la regulación de estos deberes y derechos en beneficio de un sistema educativo de ecuanimidad y de altos estándares.

La Ley señalada anteriormente tiene como pilares una serie de principios, de los cuales se destacan los descritos a continuación: en primer lugar, el principio de Calidad de la educación, que plantea que la educación debe propender a asegurar que todos los estudiantes, sin considerar sus condiciones ni circunstancias, puedan alcanzar los objetivos generales y estándares de aprendizaje en la forma que la ley lo determine. En segundo lugar, se presenta el principio de Equidad del sistema educativo, el cual señala que el sistema debe propender

a asegurar que todos los estudiantes cuenten con las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, prestando especial atención a aquellos que requieran apoyos especiales. En tercer lugar, el principio de Diversidad, principio que habla de un sistema que debe promover y respetar los diferentes procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de los grupos de personas a quienes atiende. En cuarto lugar, está el principio de Integración, para el cual, el sistema debe propiciar que alumnos con variadas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales, sean incorporados. En última posición, se alude al principio de Interculturalidad, que declara que el sistema debe reconocer y valorar a cada individuo tomando en consideración lo específico de su cultura y de origen, atendiendo a su lengua, cosmovisión e historia (Larraín, 2009).

Entre los deberes y derechos también se destaca que el Estado debe promover políticas que apunten a fortalecer las culturas originarias, amparando el derecho de los usuarios en todo sentido. Por otra parte, se expone que es deber al interior del sistema tener un trato basado en el respeto, sin discriminar arbitrariamente a los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa, además de que sean respetadas las normas del establecimiento, junto a los deberes y derechos de los educandos (Larraín, 2009).

De acuerdo a lo señalado por la OCDE, Chile ha seguido un camino exitoso, superando las tasas de crecimiento económico promediadas por dicha organización, además de poseer tasas inferiores en los que respecta al desempleo. Sin embargo, pese a que los indicadores generales son positivos, los niveles de desigualdad presentados por Chile son notoriamente más altos que el promedio de la OCDE, teniendo un coeficiente de Gini de 0.465 frente a un promedio de la organización de un 0.318. Es por esto que la educación se ha visualizado como un medio de generación de desarrollo económico y potenciación social, por lo que se hace indispensable el fortalecimiento de un sistema de enseñanza equitativo, que permita mayores oportunidades de participación para todos y todas. A través del logro de un sistema como el descrito, sería posible aportar a una sociedad con mejores índices de satisfacción y salud, además de colaborar con el desarrollo de sectores específicos de la economía relacionados con el conocimiento potenciando la independencia del país (Fernández, 2017).

d. El tercer ciclo, ¿una opción para todos?

La Ley N° 21.091 en Chile expresa que la Educación Superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, no dando lugar a la discriminación arbitraria, para que puedan desarrollar sus talentos. Del mismo modo, debe estar al servicio general de la sociedad, estando en concordancia a la Constitución, la ley y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes (Pica, 2018).

Desde esta misma emanan 13 principios: **Autonomía**, entendiendo que cada institución presenta potestad para determinar y conducir sus fines y proyectos institucionales; **Calidad**, donde se deja en explícito que toda institución debe orientarse siempre a la búsqueda de la excelencia por medio de programas innovadores y atingentes a la comunidad que se conforme; **Cooperación y Colaboración** entre todos los subsistemas que componen a la educación superior con el fin de nutrirse unos de otros; **Diversidad de Proyecto Educativo Institucional (PEI)**, referido a la construcción de estos en un conjunto, promoviendo los valores democráticos, la no discriminación arbitraria y la interculturalidad; **Inclusión** aludiendo a la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria; **Libertad académica**, en cuanto a planes y programas institucionales; **Participación**, donde se trata de promover y respetar a todos los estamentos en el quehacer institucional con el fin de democratizar procesos; **Pertinencia**, en que toda acción tenga su razón de ser en conformidad con las necesidades de la sociedad; **Respeto y promoción de los DDHH**, este es uno de los principios que debe regir siempre en la actuación del sistema y de las instituciones que lo conforman; **Transparencia**, toda la información que emane tanto el sistema como las instituciones debe ser veraz, pertinente, suficiente, oportuna y accesible a la sociedad como al estado; **Trayectorias formativas y articulación** de los estudios para el desarrollo armónico y eficiente del proceso formativo de las personas a lo largo de su vida; **Acceso al conocimiento** abierto a toda la sociedad y **Compromiso cívico**, propendiendo a la formación de personas con vocación de servicio a la sociedad y comprometidas con su desarrollo (Pica, 2018).

Esta misma ley deja esclarecido que la educación superior cumple un rol social que tiene como finalidad la generación y desarrollo del conocimiento, sus aplicaciones, el cultivo de las ciencias, la tecnología, las artes y las humanidades; así como también la vinculación con la comunidad a través de la difusión, valorización y transmisión del conocimiento. Todo esto por medio de la búsqueda de formación integral y ética de las personas, orientada al

desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, que las incentive a participar y aportar activamente en los distintos ámbitos de la vida en sociedad, de acuerdo a sus diversos talentos, intereses y capacidades (Pica, 2018).

Sobre la base de lo anterior, Ibáñez (1994), considera que la tarea de la educación superior es "la formación de profesionales competentes; individuos que resuelvan creativamente, es decir, de manera novedosa, eficiente y eficaz problemas sociales" (Guerrero & Faro, 2012, pág. 104). Siguiendo la misma línea, la UNESCO plantea que la sociedad del conocimiento necesita diversos sistemas de educación superior, con una gama de instituciones, ya sea públicas como privadas, que tengan cometidos variados y lleguen a diversos tipos de educandos (2009). En este sentido, al ampliar el acceso, la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso, el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno (UNESCO, 2009).

En síntesis, consideramos que la educación superior es un pilar fundamental para el desarrollo de toda sociedad, contribuyendo al progreso de esta. En este sentido invertir en ella se vuelve un objetivo esencial de las naciones que buscan una mejora sustancial tanto en sus economías como el bienestar social.

4. Formación Inicial Docente (FID)

En este apartado, primeramente, se entregarán algunas definiciones concernientes a la preparación de profesionales de la educación, y posteriormente se abordará la relevancia del proceso en el que se forman los y las docentes, y su rol en el cambio de paradigmas.

a. Conceptualización

La Agencia de la Calidad de la Educación (2016), considera que en el mundo, una gran cantidad de sistemas educativos se encuentran con el reto de mejorar su desempeño en general y avanzar en materia de equidad. Para conseguir dicho objetivo, existe unanimidad en la idea de que invertir en infraestructuras e intervenciones que inciden a nivel macro no es suficiente; por esto, es necesario centrarse en los actores elementales en el aprendizaje de

los estudiantes, que son los docentes. Por lo anterior, La Agencia de la Calidad de la Educación (2016) menciona que diversos informes internacionales han apoyado esta visión, lo que se ha traducido en que tanto investigadores como quienes toman decisiones, pongan en el centro del debate la política docente.

La formación inicial docente es entendida como aquel conjunto de procesos, tales como enseñanza, aprendizaje e investigación, que se encuentran insertos en soportes institucionales. A nivel nacional, esta formación se desarrolla en el nivel terciario y toma forma de programas específicos, según niveles y especialidades del sistema educativo a los cuales se refiere. Sobre la base de lo anterior, FID tiene como objetivo preparar para la enseñanza, o sea preparar para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de los futuros estudiantes, como también preparar para aprender y reaprender, personal y colectivamente, a lo largo de la práctica docente (Ávalos & Matus, 2010).

Ruth Mercado (2010), haciendo referencia a Schön (1992), plantea que el proceso de formación de educadores debe ser continuo, sin parcelaciones en etapas iniciales, prácticas y posteriores, por ende, se hace indispensable hablar de procesos constantes y permanentes. Del mismo modo, Perrenoud (2001) expone que la FID debe ser comprendida como un concepto de construcción social más que una idea neutra, pues varía en el marco del contexto socio-histórico, pero siempre requiriendo ciertos componentes básicos, como una formación humana integral, desarrollo de competencias relacionadas con el aprendizaje, una sólida formación disciplinar, y una introducción a la práctica de la enseñanza, junto a la guía de un tutor experimentado. A su vez, Vaillant (2004), en complemento a lo anterior, destaca que la FID contempla uno de los problemas más complejos a los que se enfrentan los gobiernos y las sociedades debido a sus implicaciones financieras, ideológicas y políticas (Gómez, 2014).

La formación de los profesores conforma una parte fundamental en los currículums, los y las docentes son considerados como agentes dentro de este, dado que son los sujetos de transformación y renovación persistente. De lo anterior se desprenden dos conceptos: primero, la profesionalización docente que refiere a las diferentes decisiones políticas, económicas, sociales y formativas que componen la labor, que en definitiva son las condiciones de trabajo, sueldos, conocimientos y destrezas para llevar a cabo la profesión.

El segundo concepto, hace alusión a la calidad y al carácter de la labor en la práctica docente bajo criterios técnicos (Ruiz, 2010).

b. Lineamientos internacionales acerca de la Formación Inicial Docente

Respecto a la organización institucional de la formación inicial docente en América Latina, se puede destacar principalmente que tiene su origen en la educación terciaria, tanto universitaria como no universitaria, ya que la tradición de escuelas normalistas de carácter secundario se ha dejado atrás y es muy escasa su presencia en la región. Pasando al carácter terciario de la FID, en Latinoamérica se encuentra una amplia gama de organizaciones institucionales, puesto que existen sistemas que enseñan a futuros profesores, ya sea de primer y de segundo ciclo, únicamente en universidades, tanto públicas como privadas, como es el caso de Chile, Colombia y Guatemala. Un acomodo institucional distinto es el presente en Argentina y Perú, ya que forma en instituciones diferentes a los profesores del ciclo primario y del ciclo secundario, ambos se forman en instituciones terciarias, pero estas no son en su totalidad universitarias, algunos docentes se instruyen en Institutos pedagógicos y no en universidades públicas o privadas. Por último, un tercer contexto existe en México, donde los futuros profesores ya sea del ciclo primario como secundario se instruyen en Escuelas Normales, instituciones terciarias de carácter no universitario, que pueden ser públicas o privadas. En dicho país, la Universidad Pedagógica Nacional es la única institución universitaria dedicada a la instrucción docente y es de carácter público (UNESCO, 2017).

La UNESCO señala que deberán existir políticas y normativas que aseguren que los docentes y educadores cuenten con las competencias requeridas, además de que sus situaciones contractuales y de remuneración sean las adecuadas. Por otra parte, señala como imperante que reciban una buena formación docente, cuenten con la motivación, que estén calificados en lo profesional, y distribuidos en el sistema de una manera eficaz y equitativa. Se destaca también que tengan apoyo en el interior de sistemas que, desde una buena administración, realicen un trabajo eficaz y cuenten con recursos (UNESCO, 2016).

c. Las políticas en formación inicial docente en Chile: respuestas a las demandas en materia de calidad educativa

Los movimientos sociales en Chile, han generado diversas repercusiones en las políticas del país, uno de estos fue conocido en el año 2006 como "los pingüinos", el cual reclamaba por una mejora en la educación pública. En este sentido, se constituyó una comisión representativa de todos los sectores preocupados por la educación para diagnosticar la situación educativa y proponer políticas de cambio. Uno de los puntos centrales que se trabajaron en esta comisión fue el de la FID, donde se reconocieron problemas derivados de los programas mismos, como la calidad y relevancia del currículo para las necesidades del sistema escolar, incluyendo la educación especial y la educación técnico-profesional, en conjunto a problemáticas derivadas de la apertura no regulada de nuevas carreras de pedagogía. Para dar respuesta a estas temáticas, se propuso monitorear, regular, y promover la calidad de la formación inicial docente, por parte de una institución reguladora que contribuye a conectar de manera coherente y efectiva las actividades de formación docente inicial y continúa, cimentando sus bases en el desarrollo futuro en el país (Ávalos, 2014). Las tareas de esta institución son:

1. Crear políticas orientadoras para el desarrollo de la formación inicial docente y continua.
2. Autorizar la apertura de nuevas carreras de pedagogía velando por el cumplimiento de los estándares requeridos para una formación docente de calidad.
3. Acreditar las carreras de pedagogía según lo establecido por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
4. Fijar exigencias de entrada al ejercicio de la profesión docente y determinar los apoyos necesarios durante el comienzo de su ejercicio.
5. Conformarse como un ente regulador de la calidad de la formación docente, evaluando sus programas e informando sobre sus resultados en pos siempre de la mejora (Ávalos, 2014).

Los lineamientos políticos diseñados por el Consejo Asesor, en particular buscando establecer una institucionalidad regulatoria y de apoyo de las instituciones formadoras, que significaría un avance importante hacia un sistema de FID de calidad. Lamentablemente, la única propuesta implementada más tarde, aunque no fue aprobada en su momento, fue el examen de conocimientos pedagógicos y disciplinares, pero sin el carácter de habilitante

(Ávalos, 2014). Esto, en los años posteriores significó una configuración parcelada de políticas, en función a las situaciones críticas que se iban presentando; si bien esto emerge en los últimos gobiernos, ha respondido a criterios asimilables a los encabezamientos de la política internacional docente (Barber y Mourshed, 2007; OCDE, 2005) y a lógicas en tensión entre el apoyo y aseguramiento de la calidad vía control y presión (Ávalos, 2014).

En cuanto al aseguramiento de la calidad, el mecanismo que se usa es la acreditación obligatoria para las carreras de pedagogía. El inicio de este proceso, en el año 2004, fue de manera voluntaria con la compañía del Consejo Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). Posteriormente en el 2006, se instauró obligatoriedad para carreras de medicina y pedagogía por medio de la Ley de Aseguramiento de la Calidad en Ed. Superior (Ávalos, 2014).

Existe un segundo mecanismo para garantizar la calidad, son los estándares orientadores para las pedagogías que deben vincularse con la prueba de conocimientos que se rinde al término de la carrera. Los estándares establecidos incluyen contenido pedagógico, disciplinar y algunos didácticos, estos fueron discutidos en su elaboración con las diferentes instituciones, sin embargo, no permean aún en los currículos de formación docente. Por último, se encuentra el tercer mecanismo de aseguramiento de calidad: el examen de egreso o actual Evaluación Nacional Diagnóstica, que de comienzo tenía por nombre Prueba Inicia, que es aplicada desde el 2008 de manera voluntaria (Ávalos, 2014). No obstante, a la fecha esta prueba tiene carácter obligatorio para todos los estudiantes de pedagogía (MINEDUC, 2018).

Ciertos factores relacionados con la calidad de la formación inicial docente, son descritos en la literatura especializada por Ruffinelli (2013), como lo son:

a) La selectividad del programa formativo.
b) La acreditación del programa.
c) La percepción de preparación para enseñar a los propios egresados.

Algunos autores como Ingvarson, Schwille, Rowley Tatto, Senk y Peck (2011) postulan que el vigor de un sistema de aseguramiento de la calidad de formación docente radica en la conjugación de tres aspectos primordiales: Las reglamentaciones sobre el ingreso, es decir

la selectividad de los programas; Las reglamentaciones sobre los procesos formativos, un sistema de acreditación de los procesos cuidando el brindar mejores oportunidades de aprendizaje; La reglamentaciones sobre el egreso, un sistema de habilitación docente que cerciore la obtención de estándares mínimos de desempeños (Ruffinelli, 2013).

Utilizando este modelo para analizar los sistemas de formación docente de distintos países es que los autores concluyeron que aquellos sistemas de carácter más selectivo respecto a sus postulantes a las carreras de pedagogía, que poseen sistemas de acreditación y mecanismos de habilitación profesional independientes, confiables y rigurosos, alcanzan mejores resultados en las evaluaciones de conocimiento disciplinar y pedagógico de sus licenciados (Ruffinelli, 2013).

De acuerdo con este esquema, Chile se posicionaría entre los países cuyo sistema de aseguramiento de la calidad en la formación inicial docente es más débil, si bien cabe mencionar que, en los años más recientes, esta situación ha comenzado a dar un giro positivo a raíz de que se implementaran políticas centradas en el mejoramiento de la misma. Entre estas, se puede aludir al incentivo estatal a postular a carreras de pedagogía con puntajes más altos en la prueba de selección universitaria, y la obligatoriedad de la acreditación de dichas carreras (Ruffinelli, 2013).

Ahora, en lo que respecta a la selectividad de los programas de formación, los estudios que han analizado su impacto revelan descubrimientos poco consistentes, por lo cual no se podría relacionar de manera directa que las instituciones selectivamente exigentes tengan por consecuencia los mejores resultados (Chingos y Peterson en Ruffinelli, 2013). En Chile, especialmente, la exclusividad del programa de formación conforma un sesgo en materia socioeconómica y cultural que posiblemente esté influyendo en los resultados que miden los conocimientos disciplinares al momento de egreso; todo lo anterior, a raíz de la estrecha relación entre selectividad, los resultados académicos y los factores socioeconómicos (Ruffinelli, 2013).

Para el caso de acreditaciones de programas de formación, se ha revelado la importancia de contar con sistemas de aseguramiento de calidad, sobre todo en aquellos países con heterogeneidad de instituciones como de propuestas formativas (Vaillant en Ruffinelli, 2013). No obstante, la evidencia ha demostrado escasa existencia de datos empíricos

respecto del impacto de estos sistemas en los resultados de la formación. En el caso de Chile, según datos de la CNA, pocas carreras de pedagogía alcanzan el mayor tiempo de acreditación (7 años), puesto que la gran mayoría sólo obtiene entre tres a cuatro años (Ruffinelli, 2013).

Los informes nacionales dan evidencia de que la FID ha sido foco de atención y respuesta para las políticas educacionales (UNESCO, 2017). Esto se concluye debido a que, en el contexto de las reformas educativas de las últimas dos décadas, se han incorporado una serie de medidas orientadas al fortalecimiento y mejora de la calidad en la FID (UNESCO, 2017). A continuación, se mencionan y definen estas normativas referentes a la mejora de la FID.

1. **Proyecto de fortalecimiento de la Formación Inicial Docente**

El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), cuyo desarrollo fue entre 1997 y 2002, consistía en una serie de recursos económicos destinados a la mejora de la FID por medio de medidas específicas, como la integración de prácticas pedagógicas progresivas y el desarrollo de competencias dentro de la escuela; la definición de estándares pedagógicos de egreso; actualizaciones curriculares; pasantías al extranjero de los formadores de profesores; el mejoramiento de las infraestructuras y soporte tecnológico de las facultades de educación; y la atracción de los mejores puntajes académicos a carreras de pedagogía. Esta primera y gran iniciativa dio como resultado la renovación y ampliación de las prácticas profesionales, propició estrategias para la atracción de los mejores egresados de enseñanza media por medio de becas, generó mejoras en las condiciones materiales, apoyó el mejoramiento de los equipos académicos, e impulsó la generación de estándares de egreso para las facultades, que representaron la base para el Marco para la Buena Enseñanza. Cabe destacar que, si bien el PFFID propuso lineamientos para una serie de políticas posteriores, como programa propiamente tal fue descontinuado debido a la presión por demandas de matrículas para apoyar su financiamiento (Gómez, 2014).

2. **Marco para la Buena Enseñanza**

En este documento, se hace un reconocimiento a la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje, además de validar los distintos contextos culturales en donde se da el mismo; lo anterior, considerando las necesidades de desarrollo de conocimientos y habilidades de los docentes. Este instrumento, pretende aunar todas las responsabilidades docentes en su labor diaria que aportan al logro de buenos resultados, incluyendo las que asume tanto en la

escuela como en su comunidad. Este Marco, es un documento orientado al análisis y la reflexión de la práctica docente. Por lo tanto, es flexible y contextual, el cual intenta ser una contribución al mejoramiento del proceso de enseñanza por medio de una ruta que guía a profesores jóvenes o experimentados en sus vivencias en aula, para lograr más efectividad y enfocarse en la mejora constante. Por último, busca que el docente asuma la riqueza de su quehacer, sea capaz de reflexionar y evaluar su desempeño, para enriquecer su desarrollo profesional y la calidad educativa (CPEIP, 2008).

Los dominios presentes en el Marco para la Buena Enseñanza están divididos en criterios, que a su vez están divididos en descriptores, los cuales profundizan en las funciones que debe realizar el docente para el cumplimiento de cada uno de los dominios. Los dominios que componen este marco, son los siguientes: A) Preparación de la enseñanza, B) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, C) Enseñanza para el aprendizaje de todos, y D) Responsabilidades profesionales.

Siguiendo la línea de lo anterior, según Delors (1996) la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares:

a. **Aprender a conocer:** guarda relación con combinar una cultura general que, siendo suficientemente amplia, tiene la posibilidad de profundizar los conocimientos en un marco pequeño de materias. Además, esto deriva al "aprender a aprender", con el fin de aprovechar las innumerables oportunidades que la educación presenta a lo largo de la vida.

b. **Aprender a hacer:** con el fin de adquirir una competencia que capacite a los individuos para hacer frente a las diferentes situaciones que se pueden presentar en el plano educativo, así como también aprender hacer en el marco de las experiencias sociales que se generan a causa del contexto social o nacional.

c. **Aprender a vivir juntos o convivir:** referido a la comprensión de los demás, en conjunto al concepto interdependencia, vale decir, la realización de proyectos mancomunados, todo desde el respeto, la empatía y la paz.

d. **Aprender a ser**: que hace referencia al florecimiento de la propia personalidad, se esté en condiciones de obrar con amplia capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. A partir de dicho fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada persona. En esa concepción se debe buscar inspiración y orientación en las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas, como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas.

3. Proyectos MECESUP

En el año 1998, el Gobierno de Chile decidió y convino con el Banco Mundial, a través del préstamo N°4404-CH, el diseño e implementación de un programa de mejoramiento de la calidad de la educación terciaria (UCH, s.f.). Así es como nace MECESUP, que busca promover las competencias necesarias que permitan aumentar la competitividad global, sostener el desarrollo económico y social y asegurar que ningún talento se pierda por diferencias en las oportunidades de aprendizaje (Gómez, 2014). Toda universidad que se encuentre acreditada, puede optar a este beneficio donde se asignan recursos según el resultado obtenido (UCH, s.f.).

4. Acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía:

En Chile, la acreditación de las carreras de pregrado es obligatoria desde el 2006, para todas aquellas carreras y programas de estudio que conducen al título profesional de profesor (Domínguez, Bascopé, Carrillo, Lorca, Olave & Pozo, 2011). Desde ese año, y bajo la ley 20.129 de Aseguramiento de la Calidad, es que la acreditación de las carreras y los programas de pregrado queda en manos de agencias privadas que hayan sido autorizadas y supervisadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) . El proceso en nuestro país de acreditar carreras y programas señala tres etapas a las que deben someterse las instituciones académicas: En primer lugar, la **evaluación interna**: proceso en que la carrera se reúne y, sobre la base de criterios y patrones de evaluación ya definidos, analiza información acerca de sí misma. El objetivo es producir mecanismos que regulen su calidad, para lo cual se contempla información cualitativa, cuantitativa y también de opinión que se evidencien en un informe de autoevaluación (Domínguez et al., 2011).

En segundo lugar, se realiza la **evaluación externa**, por un equipo de profesionales o académicos que reciben el nombre de *pares evaluadores*, quienes visitan la institución, la observan, realizan entrevistas a los actores centrales y analizan de manera exhaustiva el

informe de autoevaluación previamente elaborado para validarlo. La visita se traduce luego en un informe oral del comité de pares al directivo principal de la carrera, y en un informe escrito posterior, no vinculante, que detalla los aspectos más relevantes (Domínguez et al., 2011).

El ya señalado comité de pares se compone por tres o más evaluadores, donde uno de ellos preside el proceso; además, se suma al equipo un profesional de la agencia que cumpla el rol de ministro de fe, sin intervenir en la evaluación realizada. Entre las atribuciones de este comité se cuenta: en primera instancia, evaluar en qué medida la carrera o programa se atañe a los criterios y parámetros vigentes; en segunda, evaluar en qué medida se cumplen los propósitos que la carrera o programa se ha propuesto; en tercera, validar el informe de autoevaluación de la institución (Domínguez et al., 2011).

La tercera etapa del proceso corresponde al **pronunciamiento o juicio de acreditación**, ejecutado por la agencia (o la CNA), basándose en los criterios de evaluación, el informe de autoevaluación, y el informe de los pares evaluadores. En este ámbito, hay tres tipos de juicios a presentar, y son: acreditar la carrera por 7 años como máximo, señalado en los acuerdos la fecha en que dicho plazo termina; no acreditar la carrera, en caso de que no cumpla en un nivel idóneo los criterios de evaluación y de perfil de egreso definidos; o como tercera posibilidad, que las carreras impartidas en más de una sede, jornada o modalidad, una de estas pueda no ser acreditada en caso de incumplir los criterios (Domínguez et al., 2011).

5. Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente

En el año 2008, se crea el programa INICIA, el cual se orienta a mejorar aquellas instituciones de formación inicial docente (Rivero, Yacometti & Berlien, 2015). Este se conformaba por tres ejes: i) elaboración de estándares orientadores para carreras de pedagogía; ii) creación de una prueba para evaluar los resultados de la formación midiendo el conocimiento y habilidades disciplinares como pedagógicas y; iii) apoyo financiero a las instituciones para que puedan renovar la planta académica, los currículos de formación, y mejorar el vínculo con los colegios, no obstante, actualmente no se encuentra vigente. En el año 2009 se crea el Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente, ejecutado por el CPEIP que tiene por objetivo desarrollar actividades destinadas al fortalecimiento de la formación inicial de los docentes y a apoyar su inserción profesional

en los establecimientos educacionales con el fin de transformar los currículos y las prácticas de las instituciones (Rivero et al., 2015). Posteriormente, en el año 2016, se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, donde se incorporan de manera paulatina requisitos más exigentes para el ingreso a las carreras de pedagogía, fomentando a su vez el acompañamiento y desarrollo continuo (CNED, 2016).

6. Beca Vocación de Profesor

A partir de las sugerencias del panel, en 2011 comenzó su puesta en marcha la Beca Vocación de Profesor (BVP), la cual constó del beneficio del pago del arancel a estudiantes que se matriculen por primera vez como alumnos de primer año en carreras de pedagogía elegibles que se encuentren acreditadas, y para aquellos/as estudiantes que cursan último año de licenciatura no conducente a título profesional y que opten por el programa de formación pedagógica para licenciados. Para conseguir este beneficio, estos estudiantes deben haber obtenido al menos 600 puntos promedio PSU, entre la prueba de Lenguaje y Comunicación y la de Matemáticas, al momento de ingreso a la carrera. No ha sido posible determinar exactamente el grado de incidencia de la BVP en la calidad de la FID, sin embargo, es relevante mencionar que representa una de las pocas políticas dirigida directamente a la atracción de mejores puntajes de ingreso a la docencia (Gómez, 2014).

7. Convenios de Desempeño para mejorar los procesos de Formación Inicial Docente

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), efectúa el Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente (Rivero et al., 2015). Este programa tiene como misión ejecutar actividades que aporten al fortalecimiento de la formación inicial docente, además de asesorar su inserción laboral en las instituciones educativas subvencionadas y aquellas que se rigen por el Decreto Ley N°3166/1980 (MINEDUC, 2009), para así asegurar la calidad de los profesionales que egresen de las carreras de pedagogías (Rivero et al., 2015).

8. Estándares orientadores para las Carreras de Pedagogía

El concepto estándar, en el contexto educacional, hace referencia a aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito. Los estándares, presentan una doble vertiente, la primera referida a un "qué" el cual señala un conjunto de aspectos o dimensiones que se debieran observar en el desempeño de un futuro docente; por su parte el segundo refiere a "cuánto", lo cual permite evaluar qué tan lejos o

cerca se encuentra un nuevo profesor o profesora de alcanzar un determinado desempeño. En este sentido, los estándares buscan reflejar la profundidad y complejidad de la enseñanza, destacando aquellos aspectos que resultan indispensables y decisivos para la efectividad del quehacer docente (MINEDUC, 2012).

Por otra parte, para que los estándares sirvan como medida base, se realizaron descripciones de desempeños que permitan verificar el logro del nivel que se juzga. En concordancia con lo anterior, los estándares brindan una orientación acerca de los conocimientos y habilidades necesarias que debería manejar el egresado de pedagogía para enseñar, sobre la base del criterio de expertos. Además, es de relevancia tener en conocimiento que los estándares son concebidos como instrumento de apoyo para las instituciones de educación superior que cuentan con carreras de pedagogía (MINEDUC, 2012).

Siguiendo la línea de lo anterior, los estándares son utilizados como referentes en los procesos nacionales de evaluación de egresados y egresadas de Pedagogía en Educación Básica como Media, antes de iniciar su desempeño profesional. En este sentido, los estándares cobran utilidad a la hora de tener una visión de conjunto sobre conocimientos y habilidades profesionales, como también, sobre el compromiso moral propios del profesor y profesora de Educación Básica y Media. Asimismo, se dispone de una referencia sobre lo que se espera de ellos al finalizar sus estudios. En concordancia con lo anterior, la evaluación del logro o no de los estándares, ayudará a identificar debilidades y fortalezas en la formación docente y orientar programas de inducción profesional y aprendizaje para los profesores principiantes. A continuación, se presentan los estándares pedagógicos propuestos por el Ministerio de Educación de Chile:

El **estándar 1** hace referencia al conocimiento que el futuro docente debe poseer en cuanto al grupo etario que conforma a los estudiantes de la enseñanza básica o media, y cómo ellos aprenden. Por lo tanto, el profesor en formación ha de conocer en términos personales, sociales y culturales las características de los estudiantes, así como su manera de aprender, identificando las cualidades cognitivas, biológicas y afectivas de sus procesos de desarrollo que pueden influir en el aprendizaje. En concordancia con lo anterior, el futuro docente actúa bajo la convicción de que todos los estudiantes pueden aprender y alcanzar las metas que el sistema educativo establece para ellos (MINEDUC, 2012).

Por su parte, el **estándar 2** refiere a que el docente se encuentra preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes a través de la promoción de valores educativos y su contribución de formar niños, jóvenes y adolescentes responsables con ellos mismos como con su entorno social y ambiental, propiciando su desarrollo integral sano físico, sexual, emocional, social, ético y cognitivo. Comprendiendo que su rol es modelo y relevante en su actuación al interior de la comunidad escolar, presentando altas expectativas de aprendizaje para sus estudiantes (MINEDUC, 2012).

Respecto al **estándar 3**, el cual hace referencia al conocimiento del currículum de educación Básica y Media que debiese poseer el profesor, según corresponda, y cómo éste utiliza los distintos instrumentos curriculares para analizar y crear propuestas pedagógicas y evaluativas. Acorde a lo anterior, los futuros docentes deben conocer el currículum nacional vigente, su proyecto general, los principios que lo sustentan, su organización y ordenamiento. Además tienen que ser capaces de distinguir el objetivo y comprender la secuencia del aprendizaje planteado para los distintos sectores del aprendizaje, lo cual posibilitará el diseño y progresión de propuestas pedagógicas y de evaluación en concordancia con las expectativas nacionales, teniendo en consideración que cuenta con la facultad de discriminar los aprendizajes centrales de lo que resultan ser secundarios. También se espera que el futuro docente resulte ser capaz de hacer uso de instrumentos tanto curriculares como de evaluación oficiales brindados por el MINEDUC, comprendiendo que el currículum se conforma como un constructo social que es flexible y se puede modificar con el paso del tiempo con el fin de que este resulte ser atingente a las características contextuales del establecimiento como de los estudiantes (MINEDUC, 2012).

Por otra parte, el **estándar 4**, menciona que el profesor o profesora, sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje en concordancia al contexto en el cual se sitúa. Por consiguiente, se espera que el futuro profesor o profesora sea capaz de planificar la enseñanza teniendo como foco el logro de objetivos de aprendizaje relevantes para los discentes, considerando las necesidades, intereses, conocimientos previos, habilidades, competencias tecnológicas y experiencias de estos. Se tiene como desafío principal el conocimiento de estrategias didácticas propias de cada área curricular y disciplina (MINEDUC, 2012).

El **estándar 5**, presenta la consigna de que el profesor o profesora de educación básica como de media se encuentra preparado para gestionar una clase creando el ambiente propicio para el aprendizaje según el contexto en el cual se desarrolle. En este sentido, se espera que el futuro docente establezca un clima basado en la cordialidad, respeto, confianza y equidad, ejerciendo liderazgo en temáticas de democracia, promoción de la diversidad como en la comprensión de posiciones divergentes en los distintos contextos en los cuales se encuentre. Se mantiene en toda instancia una interacción pedagógica estimulante con sus discentes, promoviendo actividades de aprendizaje desafiantes que conformen en un estímulo por aprender, considerando que estas sigan una estructura definida (MINEDUC, 2012).

El **estándar 6** contempla que el futuro profesor conoce y sabe aplicar métodos evaluativos a fin de contribuir al progreso de los estudiantes, usando los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica. De esta manera, la evaluación es entendida como un proceso sistemático de obtención de evidencias que permitirá verificar los aprendizajes, a fin de mejorar la enseñanza y generar impacto en los conocimientos. Por ende, conoce, diseña y adapta diversos tipos de estrategias e instrumentos, proveyendo distintas y suficientes oportunidades para que el estudiante demuestre lo aprendido. Además, entiende que los criterios de evaluación deben ser coherentes con los objetivos y las oportunidades de aprendizaje ofrecidas, debiendo ser comunicados oportunamente a los estudiantes, sus padres y apoderados, y otros miembros de la comunidad escolar. Por último, está capacitado para brindar oportunidades para que los estudiantes desarrollen la capacidad de monitorear su propio aprendizaje, pero a la vez comprende que es su responsabilidad certificar el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje y que estos estén vinculados con los requerimientos del sistema escolar (MINEDUC, 2012).

En cuanto al **estándar 7**, se deja en conocimiento que el docente debe conocer cómo se genera y transforma la cultura escolar, teniendo en consideración el rol que presenta en este plano, conociendo que esta cultura involucra prácticas, creencias y valores existentes en la comunidad escolar (MINEDUC, 2012).

En lo que refiere al **estándar 8**, se presenta que el docente debe estar capacitado para atender la diversidad y promover la integración en el aula, comprendiendo que la educación es un derecho de todos los estudiantes y que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas (MINEDUC, 2012).

El **estándar 9** señala que el profesor se comunica oralmente y también por escrito de manera efectiva, en las variadas situaciones que guardan relación con su quehacer como docente. En este sentido, el futuro docente comprende el rol fundamental de la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que tiene la capacidad de comunicarse por estas dos modalidades (oral y escrita) adecuadamente en los diferentes contextos que le conciernen a su disciplina. Por otro lado, se destaca que sea un lector o lectora competente de variados tipos de textos y se encuentre en constante lectura y actualización de su especialidad y de la pedagogía, como también de la realidad nacional o extranjera. Además de lo anterior, el docente reconoce las dificultades que podría implicar para los estudiantes la diferencia entre un lenguaje coloquial, y un lenguaje que facilite el participar socialmente y aprender, más allá de las diferencias geográficas y culturales (MINEDUC, 2012).

Por último, el **estándar 10** presenta que el profesor o profesora realiza un proceso de aprendizaje continúo reflexionando en todo momento sobre su práctica en conjunto a su inserción en el sistema educacional. De esta manera se pretende que el futuro docente comprenda que su desempeño profesional requiere de dedicación, análisis y reflexión individual como colectiva sobre sus prácticas pedagógicas y resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Así, se insta a que este futuro docente proponga cambios a partir de juicios fundados sobre la base de los estándares profesionales, los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la retroalimentación de otros docentes y de las necesidades y expectativas del establecimiento educacional considerando en cada momento a la comunidad educativa (MINEDUC, 2012).

9. Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior

Este programa tiene por objetivo promover el acceso a la educación terciaria de estudiantes destacados en la enseñanza media dentro de contextos vulnerables, por medio de acciones de preparación y apoyo permanente, asegurando además cupos adicionales a la oferta académica regular de la institución universitaria, junto al compromiso de efectuar actividades de retención durante el primer año de los beneficiados (MINEDUC, 2020).

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) busca promover la equidad en el acceso a la educación superior mediante mecanismos que contrapesen el sesgo socioeconómico existente en los requisitos académicos, facilitando el progreso y titulación de los estudiantes (MINEDUC, 2020).

El PACE contempla el establecimiento de cupos garantizados adicionales al sistema regular que aseguren el acceso a la Educación Superior, y la implementación de actividades de preparación, apoyo y acompañamiento a los alumnos de 3° y 4° año de educación media de los establecimientos educacionales más vulnerables del país (MINEDUC, 2020).

Para cumplir responsablemente con este programa, las 31 instituciones que lo adhieren están en convenio con el Ministerio de Educación y universidades pertenecientes al CRUCH, quienes llevan a cabo instancias de preparación en 3º y 4º año medio, y de acompañamiento durante su primer año de estudios superiores, con miras a que puedan mantenerse en el sistema y lograr su titulación (MINEDUC, 2020).

10. Sistema de Desarrollo Profesional Docente

Fue creado en abril de 2016 por la Ley 20.903, con el objetivo de reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones. Para ello, toma en cuenta el ingreso a los estudios de pedagogía y también el desarrollo de una carrera profesional que tenga como principio el promover el trabajo colaborativo entre pares. La implementación de este sistema que se lleva adelante entre los años 2016 y 2026, ha contemplado un aumento del tiempo no lectivo, una nueva escala de sueldos acorde a distintos niveles de desarrollo profesional, y la instauración de nuevos derechos para los docentes (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

El contexto actual de la FID, se conforma con la promulgación de la Ley 20.903 en abril del año 2016, que instaura un Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Para la CNA- Chile, esto comprometió una extensión de sus funciones, ya que ahora son responsables de la acreditación de las carreras de pedagogía, y por consecuencia, de velar por la calidad de las ofertas pedagógicas ofrecidas en Chile (Comisión Nacional de Acreditación, 2018).

La UNESCO señala la importancia de examinar, analizar y mejorar la calidad en la formación de los docentes durante su proceso inicial y también durante el ejercicio. Además, añade a lo anterior ofrecerles capacitación adecuada antes del primer empleo, y constante formación profesional y respaldo. Como estrategias para lograr la meta relacionada a aumentar la oferta de docentes calificados, también propone elaborar un marco de calificaciones para los docentes, los formadores de docentes, supervisores e inspectores, junto con idear y poner en funcionamiento sistemas de retroalimentación que sustentan y

respaldan el desarrollo profesional de los docentes, la buena enseñanza, y garanticen de esa manera una formación que incide de manera positiva en la labor de estos (UNESCO, 2016).

En términos generales siempre se ha buscado elevar la calidad de la FID a través del mejoramiento de la formación en conjunto al desarrollo de una carrera docente que insta al apoyo formativo, inducción, incentivos y reconocimientos que incrementan el valor social de la profesión en la comunidad (Comisión Nacional de Acreditación, 2018). Entre las medidas para la mejora de la FID se pueden identificar tres tendencias; en primer lugar, se busca alcanzar una definición de los marcos institucionales en los que se desarrolla la formación de profesores. Estas medidas se encuentran orientadas a consolidar la formación de profesores que se brinda en instituciones del nivel terciario, ya sea fortaleciendo las escuelas normales al transformarlas en instituciones pedagógicas de educación superior, a las que se puede acceder una vez concluida la educación secundaria, o definiendo el carácter universitario de la formación pedagógica. La segunda tendencia, corresponde a las medidas que se orientan a asegurar la calidad de los procesos de formación de los docentes a nivel nacional, ya sea mediante la creación de instituciones rectoras u orientadoras como el establecimiento de estándares y marcos para la buena enseñanza. Por último, la tercera tendencia refiere a los esfuerzos que se realizan por definir, independiente del carácter centralizado o descentralizado de los procesos formativos, lineamientos curriculares que orienten la formación inicial (UNESCO, 2017).

En este sentido, lo que se observa es una política sistemática de estandarización/homologación que intenta regular la formación inicial docente, procurando atraer a quienes tengan mejores puntajes en la prueba de selección universitaria, delimitando de esta manera la calidad de la formación a través de estándares, y el egreso por medio de la prueba INICIA. Con lo anterior, los espacios formativos y propositivos de las instituciones en que se imparte pedagogía, se ven limitados y establecidos de antemano, sin tomar en cuenta aspectos de su contexto, sus modelos formativos específicos, y debiendo asumir objetivos públicos homogéneos y a la calidad de la educación, y a la FID unívoca y determinada (Gómez, 2014).

d. Educación en y para la diversidad desde un enfoque inclusivo

En un sistema educativo inclusivo y equitativo, todos los docentes deben abordar la diversidad entre los y las estudiantes con una actitud positiva y una comprensión de las prácticas inclusivas. Los profesores y las profesoras pueden adquirir gran parte de la preparación que necesitan con respecto a tales prácticas inclusivas durante su formación inicial y a través de unidades de formación cortas, personalizadas y en servicio (UNESCO, 2017).

La profesionalidad del educador en la sociedad contemporánea radica en la identificación del saber, en la práctica de su quehacer. La docencia corresponde a una actividad interactiva que transforma la naturaleza de los conocimientos que posee el docente, junto a la capacidad de transmisión hacia los estudiantes. Bajo esta premisa, podemos considerar que la profesionalidad docente está vinculada al desarrollo de competencias en un aprendizaje continuo (Ruiz, 2008). A continuación, se profundizará en estos dominios que Rodríguez (2007) describe de la siguiente forma:

- **El Saber**, refiere al cúmulo de saberes teóricos y prácticos que los y las docentes adquieren antes y durante el ejercicio profesional, lo netamente asociado a lo cognitivo. Esta competencia debe ser nutrida de manera continua, puesto que es fundamental mantener los conocimientos actualizados y renovados para lograr un mejor desempeño en el quehacer educativo.
- Por otra parte, **el Saber Hacer**, cuya finalidad es el perfeccionamiento de habilidades y destrezas profesionales, guarda relación con la guía de buenas prácticas, especialmente en lo referido a los métodos de trabajo que develen la calidad de ejecución. De esta manera, se logra acrecentar la posibilidad de enlazar conocimientos y técnicas para un próspero desempeño docente mediante la orientación de este tipo de experiencias. Saber hacer supone tener una conciencia real del desempeño en las funciones laborales, en conjunto al conocimiento previo de las circunstancias de desarrollo, lo que sienta sus cimientos en la competencia del saber, siendo esta última inherente al hacer en el marco del dominio profesional, pues corresponde a la aplicación a realizar una vez que se haya obtenido determinado contenido cognitivo.

- Por último, **el Saber Ser** es comprendido como las destrezas emocionales de las personas durante el desempeño del quehacer docente, las que debe desarrollar a lo largo de su formación profesional, de modo que actúen como herramientas que le permitan una favorable integración al plano laboral.

Para que la educación inclusiva sea una realidad, el profesorado debe adquirir la actitud, capacidad y conocimientos necesarios para enseñar a todos los estudiantes. No obstante, lo anterior, la formación de profesores de tipo tradicionalista continúa con la dualidad de que existen docentes para estudiantes "normales" y otros para "educación especial", y esta división resulta cuestionable (Sapon-Shevin, 2013). Respecto a las "identidades especiales", a pesar de haber conciencia de que estas no existen, se generan intentos persistentes por hacerla existir. Y esta perseverancia se lleva a cabo por la necesidad de "identidad normal" que las personas poseen y por el menester de normalizar la identidad profesional que las instituciones de educación terciaria buscan desarrollar (Pérez De Lara, 2001).

Una de las estrategias que a nivel global ha sido reconocida para fortalecer la perspectiva acerca de la educación en los sistemas escolares, guarda relación con que los estados puedan contar con docentes capacitados para trabajar en el contexto de la sala de clases con alto nivel de diversidad (Darling & Baratz en San Martín et al., 2017). En esta línea, la profesionalización de la carrera docente debiera basarse en un enfoque inclusivo desde el inicio, no sólo para un área, sino que, para las variadas especialidades presentes en el mundo de la educación, a la vez que tomar en cuenta el perfeccionamiento para aquellos que ya se encuentran en ejercicio. Por ello, es fundamental acoger esta estrategia que internacionalmente ha sido avalada y cuyos resultados demuestran ser positivos (San Martín et al., 2017).

Entre las estrategias y políticas respaldadas por la evidencia para enfrentar la exclusión, es posible contemplar la formación de docentes en lo que respecta a la educación inclusiva (UNESCO, 2016). Para ello, la UNESCO (2017) en sus investigaciones sobre formación docente para la educación inclusiva ha identificado cuatro valores fundamentales que se deben llevar a cabo en el proceso de esta:

1. **Valorar la diversidad de los alumnos:** las diferencias entre los y las estudiantes se consideran un recurso y una ventaja para la educación.

2. **Apoyar a todos los discentes:** los docentes tienen expectativas altas para los logros de estos.
3. **Trabajar con otros:** la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los docentes.
4. **El desarrollo profesional continuo personal:** la enseñanza es una actividad de aprendizaje y los docentes deben aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje a lo largo de la vida.

La integración de estos valores en los programas de FID puede potenciar el rol de los docentes, apoyándolos en el desarrollo de una amplia gama de respuestas hacia los estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje. Explicitar estos valores ayuda a considerar el potencial de la FID como una actividad de gran influencia para el logro de cambios (UNESCO, 2017). En función de lograr estos fines, la organización manifiesta su compromiso a apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje que consideren las temáticas derivadas del género, a la vez que incluir dichos temas en la formación de los docentes, en los planes y programas de estudio, y así contribuir a erradicar fenómenos como la discriminación y violencia por causa de género en los establecimientos educacionales (UNESCO, 2016). A nuestra consideración, y siguiendo la lógica planteada por la UNESCO, es que extender estos compromisos hacia otras aristas o expresiones de diversidad durante la formación docente sería un aporte importante para la eliminación de la discriminación y exclusión.

Un estudio realizado por San Martín y colaboradores (2017), en tres universidades chilenas, en las cuales se indaga acerca de la perspectiva inclusiva presente en los programas de tres carreras de Pedagogía en Educación Básica, señala como resultado de sus entrevistas a académicos y directores que, si bien cuentan con una definición relativamente parecida en lo concerniente al concepto de educación inclusiva, no es posible afirmar que esta definición sea compartida por los estudiantes. Bajo la lectura de los investigadores del estudio, esto se debería, en parte, a que las políticas educativas y también el discurso vigente, siguen entendiendo la educación inclusiva como un ámbito que responde a las necesidades educativas especiales de los estudiantes, por lo mismo existe tensión frecuente entre el sistema escolar y la formación docente. Se han promulgado leyes que fomentan la diversidad en la escuela, como la Ley N°20845 y el Decreto Exento 83/2015, lo que ejerce presión hacia el profesorado para integrar estas perspectivas, conocimientos y competencias propias de la

educación inclusiva. A pesar de lo anterior, no necesariamente ha ocurrido una modificación en la configuración de los programas de pedagogía, dado que cuentan con autonomía y una orientación hacia el mercado, de forma que se responde parcialmente a la demanda de inclusión educativa.

e. Retos de la Formación Inicial: Buscando la calidad

Según Fullan (2007), el cambio educativo es técnicamente simple, pero política y socialmente complejo. No en todos los contextos es posible comprender y/o reconocer el progreso hacia materias inclusivas y de equidad, especialmente en aquellos donde se acostumbra brindar una educación segregada o los docentes titubean respecto a sus habilidades para enfrentar la diversidad de estudiantes (UNESCO, 2017).

De acuerdo a Pérez De Lara (2001), la actual formación docente en el contexto universitario busca forjar identidades profesionales expertas y con mirada técnica, identidades que no se cuestionen ni pongan en duda, como es natural que ocurra en todo ser humano. Estas identidades, al enfrentarse a nuevas situaciones, se presentan seguras al tener una respuesta inmediata que justamente calce a la respuesta enseñada, la tradicional y supuestamente eficaz, respuesta que, aunque nos resultara ilógica, contradictoriamente es la esperada para un llamado profesional eficiente.

Uno de los desafíos que presenta la FID, es ampliar la formación de los docentes, tanto inicial como en el desarrollo de esta, con planes y programas de estudio que brinden a los profesores y profesoras capacidades de dotar a sus discentes de los conocimientos y las competencias que se necesitan para el siglo XXI (UNESCO, 2009).

Tras diversos análisis de la estructura vigente de la FID en Chile, se determina que existen aspectos pendientes en los que trabajar como: la calidad de los formadores de futuros docentes, las oportunidades que se ofrecen en el currículum, las demandas y estrategias de aprendizaje docente, el nexo entre evaluación de logros, estándares y competencias. De la misma manera, se vuelve necesario revisar los discursos sobre cómo se están comprendiendo los procedimientos de la FID y su diseño curricular en la actualidad, esto en función a las incontables exigencias y marcos de regulación, que establecen criterios referidos a lo mínimo

aceptable y lo máximo permitido mediante estándares evaluativos de egreso (Gómez, 2014). Del mismo modo, Ávalos (2009) plantea que un factor relevante para la FID es el bajo nivel académico de quienes ingresan a las carreras de pedagogía, lo cual refleja las diferencias estructurales propias de la realidad socio-económica de Chile y las profundas brechas respecto al acceso a oportunidades, que se materializan en desiguales capitales culturales para afrontar el proceso educativo (Gómez, 2014).

f. Una escuela para todos, tarea de los docentes de hoy

Los antecedentes recopilados por la investigación de Gómez (2014), nos muestran que mayoritariamente los discursos de las instituciones formadoras señalan que el currículum se inclina hacia una "formación integral", entendiéndolo como el cúmulo de todas las competencias y saberes que debieran existir idealmente en la formación inicial docente. Esta prédica, se mantiene y fortalece con "la formación por competencias", modelo curricular preponderante en la educación terciaria en Chile y el mundo. Cabe destacar que esta manera de comprender la formación docente tiene origen en la dinámica global de transformación de las últimas décadas, que se orienta de forma paulatina hacia un equiparamiento de los sistemas con el fin de producir espacios de transferencia, estandarización y flexibilidad, elementos propios del sistema económico predominante (Gómez, 2014).

Por otro lado, existen discursos que vinculan la formación docente con la calidad educativa. Este discurso apunta a que una formación de calidad, centrada en lo disciplinar, beneficia la calidad de aprendizajes de los estudiantes que serán formados por los futuros profesores. Por otro lado, el discurso de la calidad no está claro, si bien es frecuentemente repetido, unívoco, no cuestionado; esta misma declaración por otra parte hace alusión a la calidad de la formación docente y cómo esta contribuye al progreso del país, lo que da a entender que es por medio de la educación que se logrará el desarrollo (Gómez, 2014).

Siguiendo la línea de lo anterior, los marcos de acción hoy en día limitan la capacidad creadora y propositiva de las instituciones encargadas de formar a docentes, y en este sentido, las políticas públicas instauran un proceso regulador completo y complejo en los ámbitos de atracción, formación y retención. Así, se hace que estas instituciones respondan a la demanda y no propongan iniciativas ante la tensión, convirtiéndose de esta manera en un interlocutor

más de un discurso externo de informes e investigaciones sobre un concepto de calidad aparentemente claro y resuelto (Gómez, 2014).

La educación, en todos sus niveles, debiera orientarse en el proceso de aprendizaje, tanto individual como colectivo, siendo el docente un activo mediador que le otorga el protagonismo a los estudiantes, por medio de la aceptación de interrogantes y su propia humanización, de modo que se cambia la naturaleza rígida del docente hacia una relación horizontal y flexible de mutua nutrición (Parra, 2014). La relación asimétrica entre el docente y el estudiante ha sido una constante durante siglos, tendiendo a una verticalidad, lo cual radica en la actitud del docente sobre el proceso de aprendizaje, pues se priorizan los resultados académicos en lugar de poner el foco en los procedimientos que cada individuo vive para lograr los aprendizajes (Parra, 2014). Para que la inclusión se lleve a cabo con éxito es clave poner atención al ambiente escolar y del aula, al currículum, a la pedagogía y a la formación del profesorado (Sapon-Shevin, 2013).

Por consiguiente, el recurso que poseen las universidades es la responsabilidad en la formación inicial docente, para así contribuir a que los y las estudiantes aprendan a degustar los conocimientos y sean capaces de compartirlos con sus futuros discentes y no imponerlos. La formación debe tener conexión con la práctica de esa disciplina y estar vinculada con el desarrollo de la y el estudiante en el transcurso de su vida profesional haciéndose parte de conformación del currículum (Ruiz, 2010).

Por lo anterior, cabe preguntarse ¿cómo se puede trabajar en conjunto a fin de promover una visión más amplia de la diversidad, una mirada que no sólo añada la "discapacidad" a una lista de marcadores sociales identitarios, sino que trabaje desde la hipótesis de que los niños y jóvenes para quienes se forma el cuerpo docente no tienen solamente una identidad diversa, sino que múltiples identidades diferentes que interactúan y se anidan unas con otras de formas distintas y complejas? (Sapon-Shevin, 2013).

Se hace necesario realizar un énfasis en que es fundamental y urgente que la formación inicial docente presente un foco en el desarrollo de asignaturas que sensibilicen e impacten en la forma de pensar y actuar de los futuros docentes, apuntando en todo momento hacia una construcción significativa de la escuela para todos (San Martín et al., 2017). Es por esto que el desarrollo de esta investigación promoverá y brindará datos que pudiesen ser de

utilidad para todas aquellas carreras de formación que se encuentran vigentes, con el fin de demostrar con datos el progreso hacia la tan anhelada educación en y para la diversidad, transitando en toda instancia hacia la inclusión.

5. El currículum: los cimientos de una educación en y para la diversidad.

En el siguiente apartado se abordará el tema del currículum, definiéndolo y ahondando en su relevancia para esta investigación, en cuanto a la influencia de éste en aspectos de la educación en y para la diversidad bajo un enfoque inclusivo.

a. Conceptualización

Primeramente, cabe mencionar que una definición no alcanza a explicar lo que es curriculum en su totalidad; una definición más bien nos acerca, únicamente, a lo que expone alguna teoría en particular sobre el currículum (Tadeu Da Silva, 2001). Por lo anterior, a continuación, se presentarán diversas concepciones e ideas acerca del currículum, bajo el entendido de que una sola definición no es suficiente para explicar un concepto tan amplio y abstracto como lo es este.

El curriculum, palabra proveniente del latín, cuya acepción es “carrera” o “corrida”, tiene una corta vida aún, pues su nacimiento como área específica teorizada y de investigación surge alrededor del 1918 con la publicación del libro "The Curriculum" de Franklin Bobbitt, profesor de la Universidad de Wisconsin en Estados Unidos (González, Hernández, Hernández, & Sanz, 2003).

De acuerdo con Sánchez (2008), el currículo constituye una herramienta de trabajo para los docentes, en la que se plantean aspectos materiales, entendiéndose como los recursos educativos requeridos, y conceptuales, pensados con el propósito de facilitar la práctica educativa y otorgar soluciones a los variados problemas que pudieran surgir de ella. Además, se entiende como un documento teórico cuya aplicación es práctica, lo que se traduce en un escrito que procurará considerar todos los elementos teóricos de importancia en la intervención educativa que propone.

El concepto de currículum surge al interior del discurso educativo, donde denomina y demarca una realidad en los sistemas educativos. Este concepto, si bien no acoge a toda la realidad de la educación, se ha convertido en uno de los núcleos más significativos para entenderla en el contexto sociocultural, y para comprender las distintas maneras en las que se ha institucionalizado; de esta forma, currículum no sólo es una idea teórica, sino que se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas.

El curriculum corresponde a un texto que presenta y representa ambiciones, intereses e ideales en relación a una misión en un contexto histórico muy específico, desde lo cual se toman decisiones y se escogen caminos, en función a las opciones políticas, económicas, y culturales presentes (Gimeno, 2010). El curriculum es un producto, fruto en todas las ocasiones y circunstancias, de una selección previa, obtenida de una amplia gama de saberes, escogiendo cierta porción que luego lo constituirá.

Para comprender el texto curricular desde una perspectiva amplia, este es el libro didáctico y para didáctico, la enseñanza oral, las orientaciones curriculares oficiales, las ceremonias y eventos escolares, fiestas y conmemoraciones, componiéndose en gran parte de relatos nacionalistas, étnicos y raciales.

Por otra parte, Michael Apple destacado teórico de la crítica educativa, visualiza el currículum en términos de estructura y relación, considerando todas las aristas sociales que este contiene hasta en el ámbito económico por lo que para él este instrumento educativo no es un cuerpo neutro, inocente, ni mucho menos descentralizado de conocimientos (Tadeu Da Silva, 2001).

De acuerdo al criterio de Otmara González (1994) el currículum consiste en un proyecto organizado de formación y un proceso de realización a través de una estructura ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje, la que se refleja como una propuesta político - educativa. Esta, defiende a determinados sectores de la sociedad, cuyos intereses tienen el objetivo de generar aprendizajes particulares, que a la larga se transformarán en formas de actuar, sentir y pensar frente a las diversas problemáticas que se desarrollan en la vida social y laboral (Vásquez, 2017).

Finalmente, para diversos teóricos educativos el currículum ha sido considerado como aquello que nos enseña a dar cuenta de la diferencia que tenemos con la alteridad y hace un esfuerzo constante por encontrar algunas semejanzas, por lo que dentro de este mismo se introducen temáticas de racismo, sexismo, rechazo cultural, como si estas fueran objetos de conciencia abstracta, formas de asombro sobre aquello que las personas fueron, son y serán capaces de producir lingüística y culturalmente (Duschatzky & Skliar, 2001).

b. Distintos enfoques de currículum

En concordancia con lo anterior, y pese a que el concepto de curriculum es ambiguo y abstracto, dentro de este existen enfoques que se denominan de diversas formas según el autor pero que hacen referencia a tres perspectivas en específico, las cuales se presentarán a continuación. Sin embargo, antes de definirlas es necesario comprender que un enfoque curricular es un constructo que hace referencia a la forma específica de pensar, organizar y orientar el quehacer educativo en dirección a la formación de un determinado tipo de persona y mundo deseado. El curriculum se expresa en propósitos u objetivos en concordancia con ciertos principios o consideraciones en las que se sustenta la teoría y criterios o herramientas operacionales afines con los principios, en conformidad a estos es que se explican y definen las prácticas e interrelaciones del docente y los estudiantes, en conjunto al conocimiento que se ha escogido.

Sobre la base de lo anterior, es necesario esclarecer que todo enfoque curricular se enmarca dentro de un paradigma dominante incluyendo decisiones técnicas, científicas, económicas, políticas, éticas y filosóficas, que lo conforman y distinguen, en relación o pugna con otros enfoques, proponiendo del mismo modo y de forma racional y deliberada sus propios principios respecto a la asignación, organización, selección y maneras de transmitir y evaluar el conocimiento oficial que la institución legítima, y el impacto correspondiente que genera en los y las estudiantes y la sociedad (Soto, 2004).

b.1 Enfoque técnico

Dentro del enfoque técnico, el currículum es concebido como un plan para lograr el aprendizaje, el cual debe ser diseñado con anticipación y los responsables de su ejecución son los y las docentes.

El primer exponente sobre cómo plantear currículos técnicos, es Bobbit. Posteriormente aparece Tyler, quien propone un modelo por objetivos o modelo medios-fines, en este se observa un fuerte interés por controlar el aprendizaje de los y las estudiantes, ya que los resultados deben ceñirse a los objetivos ya propuestos. Lo primordial de este enfoque es la dirección del proceso educativo, -y no solamente del desarrollo del currículum-, junto con dirigir a los estudiantes para lograr el rendimiento esperado. Para cumplir con los objetivos de las actividades se hace preciso tener coherencia con el programa general, que se ordena en unidades, cursos y programas; en ese sentido, no existen experiencias aisladas dado que no tienen mayor incidencia en los estudiantes. Por tanto, este enfoque es el resultado de exigencias académicas que requiere el generar conocimiento y la clave del quehacer pedagógico que se encuentra en la planificación (Luna & López, 2012).

Este tipo de conocimiento se liga con el funcionamiento de la sociedad capitalista, dado que las competencias que se trabajan son importantes para la economía y producción, cabe mencionar que estas destrezas se desarrollan a mayor profundidad en la educación superior. Finalmente, estos saberes, acaban por tener un mayor reconocimiento en contraste a otros relacionados con las áreas históricas o artísticas, por ejemplo (Tadeu Da Silva, 2001).

b.2 Enfoque crítico o de transición

En cuanto al enfoque curricular crítico o de transición, ésta basa su estructura en el modelo de núcleos temáticos y problemáticos, por lo que desde esta mirada el currículum se concibe como un puente entre la teoría, la realidad y la práctica. De esta forma, presenta como objetivo contribuir y facilitar el conocimiento de las acciones educativas, por lo que asume su concepción como proyecto educativo, como proceso en construcción y como campo de investigación, donde cada proyecto surge de las necesidades de un contexto social y educativo concreto, el cual se sustenta en la consideración del currículum como proceso de investigación.

En este tipo de enfoque no se generan estrategias metodológicas específicas, ya que estas surgen del trabajo en conjunto con los profesores y según el contenido a desarrollar. En este sentido, se puede visualizar que los procedimientos utilizados cimientan sus bases en la libre

exposición de ideas como de preguntas, en un ambiente de respeto por las diferencias entre los actores principales de este enfoque que son los docentes y estudiantes. De esta manera, se tiende a reconocer las estructuras cognitivas en el proceso de construcción de conocimientos. Se debe dejar en claro que el método que interviene en este enfoque es el de tipo investigativo-cualitativo.

Siguiendo la línea de lo anterior, el currículum bajo este enfoque se sustenta en la construcción conjunta de los actores educacionales, a través de la praxis en una búsqueda constante de transformación. Por consiguiente, la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se unifican en un proceso dialéctico, generando un enfrentamiento ante la realidad objetiva en la cual viven y se desarrollan, por lo que su fuente de selección de los contenidos es la propia realidad social dentro de la cual se enmarca la escuela (Luna & López, 2012).

Este enfoque busca poner en evidencia las relaciones entre política, poder y culturas emergentes en la escuela industrializada. En este sentido, la línea que sigue se basa en la democracia y la justicia social entendiendo que estas se co-construyen entre todas las voces, entre todos los individuos, entre todos, convirtiéndose en un gran colectivo (Aranda, 2017).

b.3 Enfoque Post crítico

El enfoque curricular crítico-social que a continuación se presenta, se relaciona estrechamente con el enfoque práctico, pues visualiza al docente como el único a cargo de investigar su propia práctica, respondiendo a la investigación-acción como una propuesta alternativa en la mejora del proceso educativo (Elliott en Luna & López, 2012). Esta teoría se nutre de la duda y la paradoja, con lo que logra desarrollar un planteamiento que recoge algunas ideas de la teoría crítica, pero ofreciendo también un nuevo paradigma (Aranda, 2017).

El currículo, desde esta perspectiva -al igual que otras como la perspectiva crítica o de transición-, se centra en ser construido de manera conjunta entre profesores y estudiantes a través de la práctica o praxis, procurando la transformación. Tal como se ha señalado previamente, la acción y reflexión, teoría y práctica, juegan un rol fundamental al considerar la realidad en que se desarrollan (Luna & López, 2012). Bajo este enfoque se hacen

pertenecientes dos planteamientos básicos del pensamiento posmoderno: la importancia de la diversidad y la relevancia de las experiencias individuales en cuanto a discursos articuladores entre lo que a conocimiento y currículum respecta (Aranda, 2017). Los contenidos que se seleccionan para el proceso educativo, desde este enfoque, responderán a la escuela, y al contexto o realidad social en que ésta se enmarca. De acuerdo con Freyre (1979), la acción crítica es la praxis, que constantemente oscila entre reflexionar y actuar, y por ello, no es posible referirse a la enseñanza sin vincularla inmediatamente con el aprendizaje. Según dicho autor, el problema no consiste en explicar a las personas, sino en establecer un diálogo con ellos sobre la acción (Luna & López, 2012).

Conforme a Freyre (1979), la escuela, aulas y currículo son dinámicos, puesto que se construyen y conforman basándose en el intercambio y flujo que se da entre los participantes, haciendo de la enseñanza un proceso continuo de toma de decisiones. Asimismo, la relación que se establece inicialmente entre profesor y estudiante, dista mucho de ser una relación de autoridad, lo que da pie a construir una educación con carácter dialógico, una educación entendida como práctica de la libertad (Luna & López, 2012), implicando comprender el aprendizaje como una construcción colectiva (Aranda, 2017). Bajo esta mirada, la práctica no consta en que el docente se reúna con los y las estudiantes, sino cuando éste se pregunta qué diálogos se generarán con ellos (Luna & López, 2012).

En conjunto a lo anterior, este foco se nutre esencialmente de lo popular, lo vivencial, las voces de los oprimidos, de los invisibilizados de siempre. Por lo que los docentes tienen el rol de determinar la pertinencia y la coherencia para aplicar nuevos contenidos en determinados contextos socioeducativos, visualizando que las metodologías que se propician se dan a través de las propias experiencias, como forma de vida (Aranda, 2017).

A modo de síntesis, el paradigma en que se encuadra este enfoque curricular, se centra en un interés emancipador, que tal como manifiesta Habermas -acerca del concepto de emancipación-, haría referencia a la independencia de todo lo que está al exterior del individuo, tratándose de que éste se encuentre en un estado de autonomía mas no de libertinaje. Siguiendo la línea de lo anterior, la autorreflexión en estrecho vínculo con la autonomía y la responsabilidad, eventualmente posibilitarían esta emancipación. Desde este interés emancipador es que se concibe que el currículo no es un conjunto de planes a concretar, antes bien, es un proceso de interacciones en que el planificar, actuar y evaluar se

integran en un proceso de investigación - acción, abriendo camino a transformar la enseñanza y el aprendizaje a través de la crítica que el método dialéctico propicia. El enfoque ya descrito requiere, por tanto, que profesores, padres, estudiantes e investigadores colaboren en este proceso transformador y reflexivo, no dando lugar a jerarquías sino dando espacio a la cooperación, autonomía individual o colectiva tanto en el pensar como en el actuar (Luna & López, 2012).

b.4 Enfoque de la investigación

Por último, se presenta un cuadro comparativo sobre los enfoques presentados anteriormente, en función de algunos indicadores orientadores, para posteriormente exponer nuestra reflexión respecto a qué postura adherimos.

Tabla 1: *Cuadro comparativo según enfoques curriculares*

	Enfoque Técnico	**Enfoque de Transición**	**Enfoque Socio-crítico**
Visión del docente	El docente es el poseedor del conocimiento, encargado de transmitirlo al alumnado.	El profesor es facilitador de los aprendizajes y guía estos procesos en base a los intereses y necesidades de los y las estudiantes.	El profesor es un guía activo y facilitador del espíritu crítico del estudiantado, para que en conjunto se pueda generar la transformación.
Visión del discente	El centro es el contenido y el estudiante es receptor de este. El educando aprende de forma pasiva, escuchando y leyendo.	El estudiante es el centro, importan sus procesos, necesidades, intereses y problemas. El cual es percibido como un ser en proceso de formación que es activo,	Se considera al estudiante como un agente de transformación social, sustentándolo en su realidad sociocultural. Fomentando en él una visión crítica, creadora, comprometida y dinámica,

		dinámico y participativo	de modo que participa en la selección de los objetivos, contenidos, experiencias y recursos.
Contenido	El contenido es un elemento esencial dentro de la enseñanza, por lo que se emplean los medios y recursos necesarios para garantizar una eficaz transmisión.	El énfasis del contenido está centrado en los valores, las actitudes y las destrezas a desarrollar de manera continua y en conjunto	El contenido es visto como un elemento esencial, que debe incorporar los aportes de la cultura sistematizada y los de la cotidianidad, pues es allí donde se busca la emancipación.
Metodología	Se da prioridad a métodos, estrategias y técnicas más bien tradicionales, como la exposición magistral, la lectura, etc.	Se fomentan metodologías activas que propician el respeto por el ritmo de aprendizaje y las características e intereses de los estudiantes, principalmente a través de la libre exposición de ideas como de preguntas.	Se estimulan las metodologías que se sustentan en procesos de socialización, trabajo grupal y colaborativo, autogestión, análisis de problemas, e investigación, cuyo foco tiene relación con las problemáticas contextuales.
Contexto Social	La comunidad no se considera como fuente para el currículum, es decir, que no se	Es un elemento esencial, porque se visualiza la escuela como un medio para el intercambio e interacción social.	Es un aspecto fundamental, porque se visualiza al espacio educativo como un medio para la transformación y reivindicación social.

	toma en cuenta lo externo al aula.

(Barra, Gallardo, Orellana & Tolic, 2021)

Como equipo de trabajo adherimos al enfoque socio-crítico, debido a los principios en los que se sustenta, pues se alinean de mejor manera con el objetivo trascendental de la investigación, que es analizar los componentes curriculares de dos carreras de la UMCE, desde un enfoque inclusivo en y para la diversidad, con el propósito de brindar una retroalimentación que conlleve a posteriores mejoras en estas.

La UNESCO (2017), señala que son muchos los factores que pueden facilitar o inhibir las prácticas inclusivas dentro de los sistemas educacionales, como las capacidades y actitudes de los docentes, las infraestructuras, las estrategias pedagógicas y el currículo. Por lo tanto, coincidimos con ello y creemos que desde el currículum se puede analizar la inclusión y aportar a aquellos cambios estructurales que propicien a una sociedad más justa y equitativa en cuanto a la diversidad.

c. Componentes del currículum

A continuación, se detallan los componentes básicos del currículo: qué enseñar (objetivos, valores, contenidos, principios, etc.), cuándo enseñar (en qué etapa), y cómo enseñar (talleres, exposiciones, salidas pedagógicas, etc.).

En primer lugar, "qué enseñar" hace referencia a los contenidos y las competencias a enseñar; desde una perspectiva amplia, por contenidos se entiende que son los conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores, etc., mientras que los objetivos serían los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza. En segundo lugar, "cuándo enseñar" se refiere a la manera de ordenar y secuenciar los contenidos y las competencias, pues en la educación formal los saberes seleccionados suelen ser complejos y estar interrelacionados, pretendiendo incidir sobre diversos aspectos del crecimiento personal del estudiante, siendo necesario entonces optar por una determinada secuencia de acción . En tercer lugar, "cómo enseñar" es entendido como la manera de

estructurar y llevar a cabo las experiencias de aprendizaje en las que van a participar los discentes, cuya finalidad es alcanzar competencias propuestas en conjunto con los contenidos seleccionados. Por último, "qué, cómo y cuándo evaluar" destaca a la evaluación como elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responde adecuadamente a los aprendizajes deseados y para introducir las correcciones oportunas en caso contrario (Coll, 1994).

d. Diseño curricular

Dentro de la literatura, generalmente se asocia el diseño curricular con el planificar o bien con el currículum en su totalidad (Arnaz,1981). Desde otra perspectiva existen autores que lo vinculan a la documentación donde se encuentra la concepción curricular o derechamente con un periodo del proceso.

El diseño curricular se puede comprender como una parte del currículum, siendo donde se evidencia la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración y organización de los proyectos curriculares. Se describe un pensamiento educativo específico, que al llevarse a cabo intenta solucionar problemáticas y satisfacer necesidades, además de que en el proceso evaluativo se permite el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Se puede definir como metodología, dado que explica cómo formular la concepción curricular; también se comprende como acción, ya que de igual forma es un proceso de elaboración, y por último puede ser resultado, en el sentido de que el proceso, tanto su concepción como forma de ponerla en práctica y evaluación, queda expresado en documentación curricular (Fernández, 2010).

d.1 Fuentes del currículum

Para llevar a cabo la construcción de un currículum de manera integral se hace necesario nutrirlo mediante distintas áreas disciplinares, estas son consideradas como fuentes, y serán descritas a continuación.

- **Fuente Social.**

El entorno educativo está directamente relacionado con el contexto social y todas sus implicancias, ya sean políticas, económicas y estructurales, influyendo directamente en

cómo se compone este. De este modo el currículum tiene que fomentar la integración de conocimientos con significado e importancia para la resolución de problemáticas de carácter crítico y comunes, repercutiendo directamente en la formación social, crítica y humanista de los y las discentes (Díaz et al. en Luna & López, 2012).

- **Fuente Epistemológica**

Esta dimensión se centra en la naturaleza del conocimiento, y en los procesos genéticos relacionados a su construcción (Luna & López, 2012). Por ello, se entiende desde dos vertientes:

a. Una vertiente relacionada al estudio de los aspectos sintácticos y semánticos del conocimiento, consistente en la identificación de la estructura sustantiva de las diversas disciplinas; los métodos y procedimientos que hay, a fin de construir y contrastar las elaboraciones teóricas, entre otras cosas, lo cual es fundamental para poder diseñar el currículum (Pérez & Díaz en Luna & López, 2012).

b. Otra vertiente es la centrada en estudiar la manera en que los estudiantes construyen y transforman su conocimiento, de acuerdo a sus reales capacidades (ejecución) y potenciales (competencia cognitiva) en una etapa vital específica del estudiante (Díaz en Luna & López, 2012).

- **Fuente Psicoeducativa**

Se acerca al ámbito de las teorías del aprendizaje, de la instrucción y motivación, cuestionando de esta forma a los referentes psicopedagógicos y de instrucción docente, intentando extraer de ellos materiales, estrategias, dinámicas de trabajo, instrumentos de evaluación entre otros, que se pueden adaptar al aula (Luna & López, 2012).

- **Fuente Técnica**

En esta dimensión se hace referencia a las orientaciones de los procedimientos aplicables al diseño curricular, considerando más útil un enfoque heurístico, abierto, y flexible, que uno algorítmico, con recetas lineales rígidas (Díaz en Luna & López, 2012). En relación a esto, la dimensión técnica contempla determinadas etapas que debe tener el proceso de diseño curricular, autores como Acuña (1979) postulan lo siguiente: la primera fase guarda relación

con el estudio de la realidad social y educativa; la segunda fase consta del diagnóstico y un pronóstico con respecto a las necesidades sociales del contexto; la tercera fase hace referencia a la construcción de una nueva propuesta curricular como posibilidad de solución de las necesidades detectadas; por último, una cuarta fase es en la que se realiza una evaluación, tanto interna como externa, de la propuesta (Luna & López, 2012).

Por otra parte, en concordancia con lo anterior, Arredondo (1981), quien comprende el desarrollo curricular como un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico distingue cuatro etapas: en primer lugar, el análisis previo de las características, condiciones y necesidades del contexto social, político, económico y educativo del educando, junto a los recursos disponibles; en segundo lugar, la elaboración del diseño curricular; en tercer lugar, la aplicación curricular; y en cuarto lugar la evaluación curricular (Luna & López, 2012).

Los diseños curriculares se formulan a través de cuatro fases:

1. **Identificación y análisis del context**o, donde se debe tener en cuenta el plan de estudios en conjunto al contexto concreto donde se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual se debe considerar a alumnos, curso y establecimiento educacional.
2. **Selección de objetivos y contenidos** en función de las competencias a desarrollar en los alumnos, donde los objetivos sirven de orientación y guía para establecer los contenidos con los que se diseñan actividades, así como también con el fin de establecer criterios de evaluación.
3. **Estructuración del plan de trabajo,** en base a las fases anteriormente desarrolladas, aquí es donde se trata de concretar todo el proceso de trabajo de los alumnos para lograr lo que pretendemos, por lo que se hace necesario preguntarse cómo enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje, las diferentes opciones que podemos utilizar, así como también los diferentes tipos de actividades.
4. **Evaluación,** la cual es la fase última del diseño, donde se pretende hacer uso de diversos instrumentos evaluativos que se generaron a lo largo del diseño con el fin de demostrar el aprendizaje de ciertas habilidades, destrezas y aprendizajes del estudiantado (Bernal, 2004).

d.2 Los diseños curriculares en educación superior

Actualmente existe una considerable preocupación en los contextos universitarios respecto a la mejor respuesta que se puede brindar desde la academia hacia los requerimientos del mundo productivo y demandas de los empleadores. Esto repercute, por un lado, en una evaluación de la función que posee la universidad actualmente en la sociedad, entendiendo el mundo actual caracterizado por el conocimiento, y por otro lado, en los diseños curriculares tradicionales y cómo replantearlos. Es en este contexto que surge la implementación de un currículum basado en competencias como una de las mejores opciones, pudiendo así implantar un aprendizaje y desarrollo más activo, centrándose en los y las estudiantes, orientado principalmente a la práctica profesional (CINDA, 2010).

La ley 20.129, año 2006, establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en cuyo artículo n° 31, se señala que, de no existir ninguna agencia autorizada para acreditar carreras o sus programas de pregrado, y a solicitud de las instituciones de educación terciaria, será tarea de la Comisión Nacional de Acreditación concretar los procesos de acreditación pertinentes (Beale, 2015).

Bajo este entendido, la CNA propone los siguientes 12 criterios para acreditar las carreras profesionales:

1. **Propósitos:** consistente en que la unidad impartida por la carrera, o bien su programa, poseen una definición manifiesta de sus objetivos y sus metas, además de planificar la gestión académica y económica. Por otro lado, debe contar con mecanismos con los que evaluar el logro de los objetivos que la carrera se ha planteado.

2. **Integridad:** la institución educativa demuestra que es capaz de avanzar de forma responsable en lo concerniente a la culminación de sus objetivos, a través de planes de desarrollo que consideran las necesidades de su carrera o programa y también del cumplimiento de sus reglamentos, obligaciones y oferta académica.

3. **Perfil de egreso:** el programa o carrera ha determinado un perfil de egreso pertinente, vigente, validado y difundido, el cual es conocido por la comunidad académica.

Sumado a lo anterior debe existir un mecanismo que monitoree, evalúe y decida, con el propósito de reunir evidencias que den cuenta de que este perfil esperado se cumpla.

4. **Plan de estudios:** la carrera o programa presenta un diseño documentado y sistematizado en lo que respecta a la implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje, orientado a que el perfil de egreso sea conseguido; además cuenta con políticas y mecanismos de evaluación periódica, siempre relacionados con los objetivos de aprendizaje que se han planteado.

5. **Vinculación con el medio:** un componente fundamental del quehacer del programa o carrera corresponde a la vinculación con el medio, la cual fortalece el perfil de egreso y el plan de estudios, dado que es una interacción sistemática, significativa, de mutuo beneficio, con agentes públicos, privados y sociales relevantes, de carácter horizontal y bidireccional; considerando también, políticas y mecanismos de evaluación periódica de impacto de las actividades de vinculación con el medio.

6. **Organización y administración:** la unidad que imparte la carrera o programa cuenta con un adecuado sistema organizacional y una gestión docente - administrativa eficiente y eficaz para el logro del título o grado.

7. **Personal docente:** el programa o carrera se constituye con personal docente capacitado e idóneo y es capaz de cumplir perfectamente con todos los aprendizajes y actividades propuestos en el plan de estudios, permitiendo así que sus estudiantes progresen sistemáticamente hacia el cumplimiento del perfil de egreso.
8. **Infraestructura y recursos para el aprendizaje:** el programa o carrera cuenta con equipamiento, recursos para el aprendizaje e infraestructura para facilitar el cumplimiento de logros esperados por los estudiantes, del mismo modo en que la institución instaura mecanismos y políticas para el mantenimiento, seguridad, reposición y desarrollo de dichos recursos e instalaciones.

9. **Participación y bienestar estudiantil:** la institución en la que está inmerso el programa o carrera posibilita y facilita la participación y organización de los y las discentes en todas sus modalidades, jornadas y sedes, del mismo modo en que cuenta

con servicios y plataformas que le permitan a los y las estudiantes informarse y optar a beneficios y financiamiento.

10. **Creación e investigación por el cuerpo docente:** la institución, programa o carrera fomenta, estimula, organiza y corrobora que entre sus docentes se gestionen estudios y trabajos que incidan de manera positiva en los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza, en coherencia con la misión y visión de la institución.

11. **Efectividad y resultado del proceso formativo:** la carrera o programa presenta políticas y mecanismos que aseguren la calidad concerniente a la admisión, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y también a la evaluación y progresión académica que eventualmente dirija hacia la titulación. Estos mecanismos y políticas deben ser objetivos, efectivos y aplicarse de manera coherente con el perfil de egreso de la carrera.

12. **Autorregulación y mejoramiento continuo:** la carrera o programa posee mecanismos autorregulatorios, además de efectuar de manera organizada procesos de autoevaluación utilizando la información que ha resultado de diagnósticos previos. Esto, con el fin de diseñar y poner en práctica acciones que tiendan a la mejora constante. Por último, debe demostrar que ha aplicado las acciones con que se ha comprometido en sus planes de mejoramiento (Beale, 2015).

A modo de síntesis, y desde nuestra consideración, la existencia y exigencia de criterios como los señalados dan cuenta de la complejidad en la que consiste la formación terciaria, lo cual se evalúa directamente en sus programas de estudio, perfiles de egreso y mecanismos auto-evaluativos, componiendo así una amplia red de estándares que permite a las instituciones impartir una determinada carrera o programa de forma ética y en pos del desarrollo de la sociedad y sus sectores productivos, además de la generación de conocimiento nuevo.

d.3 Rediseño curricular

El cambio curricular corresponde a la cancelación, el rediseño o la transformación de un currículum, ya sea en su totalidad o parcialmente, a través de las modificaciones que se puedan hacer a uno o más componentes.

Entre las consideraciones respecto al cambio curricular destaca, en primer lugar, que toda sociedad es dinámica y cambiante, por tanto, el currículo debe ir adaptándose a tales evoluciones sociales. También, es necesario tener en cuenta que todo cambio curricular tiene estrecha relación con el enfoque, modelo y la concepción de la definición de currículo. Por ejemplo, cuando se considera el currículo como un plan de estudios academicista tradicional, el cambio se produce en reuniones entre profesores que evalúan los programas: se cambia el nombre de los mismos contenidos, se disminuye o aumenta la duración del curso, etc., siendo cambios más bien superficiales.

Respecto a las condiciones para el cambio, es necesario evaluar el currículum en el cual se ha trabajado con la finalidad de conseguir información objetiva, pertinente, confiable y válida. De esta manera, se permite al modelo curricular establecer los parámetros metodológicos de la evaluación, posibilitando tras el análisis la toma de decisiones concernientes al currículum o respecto al componente evaluado. Para efectuar lo anteriormente señalado es posible tomar tres decisiones, se cancela el curriculum, se cambian uno o varios componentes o se rediseña el curriculum.

En cuanto a los niveles de cambio curricular encontramos diversos grados de modificación y profundidad, los cuales se describirán a continuación:

- **Revisión curricular:** Es el menos complejo de los niveles, ya que las materias o cursos se reemplazan por otras, se ejecutan además cambios en los planes didácticos, con frecuencia no existe una profunda investigación del currículum que sustenta el cambio.

- **Readecuación curricular:** Hace referencia al cambio ejecutado con mayor detenimiento y detalle, en el cual se llevan a cabo estudios de evaluación curricular que brinden información acerca del funcionamiento del currículo en un momento

oportuno. Este nivel permitirá diseñar un nuevo perfil educativo, y su investigación tributará hacia un nuevo diseño curricular que incide en uno o más de los componentes.

- **Reestructura o rediseño curricular:** El cambio tiene mayor profundidad, en razón de los resultados de la evaluación ejecutada; en este nivel se modifica el perfil educativo, el diseño curricular y otro tipo de estructuras que sustentan al currículo, tales como los aspectos administrativos y académicos.

Los factores para el cambio curricular pueden ser tanto externos como internos; los primeros pueden ser referidos a la inclusión económica en el contexto mundial, coyunturas políticas, preparación del recurso humano para una inserción laboral, las condiciones de vida de los habitantes de determinada región, el desarrollo científico-tecnológico y cultural, entre otros factores. Mientras que, los internos vendrían a ser el descontento estudiantil, la inquietud de algunos profesores que no desean acomodarse a programas descontextualizados, y la iniciativa de autoridades, especialmente en periodos electorales.

Por último, es necesario dejar expresado que los rediseños se sustentan en base al diseño curricular vigente, puesto que este ayuda a disponer de un esquema que representa un modelo de cómo puede funcionar la realidad, antes que ser una previsión precisa de pasos a seguir. Es por esto que en este proceso se toma en consideración todas aquellas informaciones brindadas en las fases de ejecución de este, tales como los *antecedentes* que permiten señalar los momentos de mayor relevancia; la *demanda*, con respecto a lo social; la *misión*, correspondiente al objetivo mayor; la *visión*, que da cuenta de aquello a lo que se aspira; el *perfil de ingreso y egreso*; el *marco legal y administrativo*; y finalmente la *evaluación*, relativo al proceso organizado a concretar antes, durante y después de hacer el diseño curricular (Vásquez, 2017).

d.4 La evaluación curricular

En primer lugar, cabe mencionar que el concepto de evaluación curricular ha ido mutando con el tiempo, entendiéndose de las siguientes formas:

- Desarrollo sistemático a través del cual se valora el nivel en que los medios, recursos, y procedimientos posibilitan el logro de los objetivos y finalidades de una institución educativa.
- Labor que consta en instaurar su valor como recurso normativo principal de un proceso de enseñanza-aprendizaje en concreto, para de esta forma definir qué tan conveniente resulta ser para así conservarlo, reformarlo o reemplazarlo.
- Proceso de carácter continuo, con desarrollo en espiral, que compara la realidad, en cuanto a objetivos y planes vigentes, con un modelo, de forma que las críticas que se presenten sirvan como retroalimentación que faciliten la adecuación del plan de estudio a las necesidades actuales.

En resumen, tras estos conceptos revisados, la evaluación curricular resulta ser la investigación que posibilita la determinación de avances y logros del currículum en el proceso educativo. Lo anterior contextualizado a una realidad educativa y social en particular, en la cual se desarrollan procesos pedagógicos y se requiere innovación continua.

Evaluar el currículum contempla poner en juicio de valor el conjunto de experiencias diseñadas en pos del aprendizaje de los estudiantes de cierta institución, lo que incluye objetivos, contenidos, actividades, recursos, métodos, tiempos y espacios, entre otros. Sin embargo, se debe diferenciar el currículo enseñado versus el aprendido, de modo que se pueda evaluar de una manera más legítima y eficaz los procesos educativos. La institución de educación superior debe garantizar y certificar la integración de determinados conocimientos, por lo que se hace necesario dar cuenta de los procesos que han favorecido u obstaculizado dichos aprendizajes (Díaz, 2013).

El elemento central es la evaluación, ya que ésta orienta al resto de los elementos, los redirige y estima su potencial educativo. La evaluación es necesaria en todo sistema, ya que permite generar información sistemática y auténtica capaz de reorientar sus elementos y estructura. Por otro lado, la evaluación no tiene el mismo rol en las distintas perspectivas curriculares señalada pues, como declara Grundy (1991, 101), el enfoque del currículum "influye en la forma de contemplar la evaluación y la valoración", pero, a su vez, la manera en que se propone la evaluación incide en cómo se diseñará y desarrollará el currículum (Fernández, 1998).

El pleno entendimiento del significado de la evaluación curricular, no se logra únicamente con tener claridad en su concepto y documentación normativa, es necesario también que todo involucrado y participante del proceso se comprometa con la solución de las problemáticas que van surgiendo en su nivel. De esta manera, promoviendo en la comunidad educativa el dinamismo por medio de la criticidad, la flexibilidad y la autodeterminación se da un enfoque común de *"aprender a desaprender para aprender a aprender"* (Díaz, 2013).

e. Herramientas para el análisis curricular

El análisis conlleva a la separación y desarticulación de los elementos constitutivos de un todo, hasta profundizar en el conocimiento de aquellas partes; mientras que, su complemento esencial es la síntesis, o recomposición de todo lo interpretado. Esa totalidad es, a su vez, parte de una totalidad mayor, histórica y cultural, en la cual surge el documento a analizar y sobre la que pretende influir.

Para efectuar un análisis existen diversos criterios a considerar, los que están agrupados en dos grandes aspectos: análisis externo y análisis interno. Ambos están profundamente relacionados, como lo está el todo en relación con las partes, así como en relación al contexto. El listado de criterios pretende ser exhaustivo, en el sentido de brindar todas las opciones posibles, no obstante, el analista decidirá utilizar los más apropiados en cada caso, tomando en consideración la situación particular, las características de los documentos, la información disponible, el nivel escolar, etc.

El análisis externo está enfocado en las condiciones de la escena, la situación, contexto o momento en que se construye el documento, considerando también las características estructurales y de organización general del diseño curricular. Por otro lado, el llamado análisis interno se enfoca en una honda reflexión acerca de cada uno de los componentes de manera aislada, siempre procurando no perder la unión y relación que tienen entre sí (Rodríguez, 2004).

A continuación, vamos a presentar los principales elementos curriculares que se buscan analizar en esta investigación: **planes y programas de estudio**, en conjunto al **perfil de**

egreso, aspectos que se pueden reflejar en el **itinerario formativo**, que vendría a sintetizarlos.

e.1 Planes de estudio

Los planes de estudio se derivan de la expresión latina *ratio studiorum,* la cual significa organización racional de los estudios (Furlán en Murillo, 2010). En este sentido, Casarini, expone que los planes de estudios son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarias para llevar a cabo, por parte del docente y sus estudiantes, el desarrollo del currículum. Por otra parte, Glazman e Ibarrola plantean que este se conforma como una síntesis instrumental, de la cual se escogen, organizan y ordenan aspectos para fines de enseñanza. Es en los planes de estudio donde subyacen las concepciones que sustentan las respectivas propuestas curriculares, así como también la concepción del profesional que se desea formar y su repercusión en la sociedad. Desde estos se pueden inferir aquellas concepciones de aprendizaje y conocimiento, así como también a partir de los objetivos de aprendizaje, de la organización, secuencia y continuidad de las materias. Los planes de estudio pueden estar organizados por asignaturas, áreas de conocimiento o módulos, cualquiera de las opciones implícitamente tiene una concepción de hombre, ciencia, conocimiento, práctica, vinculación escuela-sociedad, aprendizaje y enseñanza (Murillo, 2010).

Lo anterior, debiese tener una fundamentación derivada del curriculum formal, para esto Murillo (2010) menciona algunos componentes que emanan de esta organización tales como: la descripción de la finalidad de la carrera o del nivel educativo; el tiempo de duración de las carreras y su organización, ya sea por trimestres, semestres o anuales; su estructuración por asignaturas, áreas o módulos; la especificación de objetivos generales y específicos; el número de horas de teoría y de práctica; las materias obligatorias, optativas y total de créditos; las especificaciones sobre el servicio social presentando además las opciones y requisitos de titulación.

Sobre la base de lo anterior, la representación gráfica de los planes de estudio se conforma como un mapa curricular, donde se visualizan de forma integral la organización y la distribución de las asignaturas, áreas o módulos. Pudiendo de esta manera, establecer una

relación vertical, es decir analizar qué relaciones existen entre las asignaturas, qué enlaces se pueden establecer entre ellas, cómo se puede propiciar una integración o recuperación de contenidos para ayudar a que los estudiantes establezcan núcleos de interacción. Así como también la relación horizontal, que se entiende como la vinculación que existe entre materias o áreas de todos los semestres o años escolares, que reflejan criterios de continuidad, secuencia e integración de los contenidos.

Al aprobar tales cursos, se conduce al estudiante a obtener un título universitario que lo acredita, permitiendo que ejerza la profesión que eligió. Por esto, se debe incluir el perfil profesional y las expectativas de desenvolvimiento laboral que se espera de dicha carrera universitaria (Roldán, 2005).

Ese plan de estudios se puede ubicar al interior de una malla curricular, la cual se comprende como aquella estructura secuencial de asignaturas lectivas y prácticas que forman un programa de estudios, en la que también se señalan sus requisitos, duración y objetivos (UNESCO en Roldán, 2005).

e.2 Programas de estudio

Consideramos a los programas como un elemento clave del currículum, pues está contemplado dentro de los planes de estudio. A continuación, se presenta una especificación al respecto.

La organización y planificación de las diferentes asignaturas, áreas o módulos conforman los llamados programas de estudio, que son una herramienta indispensable en el trabajo de los docentes. Su propósito e intención, así como también la manera de ponerlos en práctica se explican con la fundamentación del currículum, y también de los planes de estudio en que se encuentran.

Dicho de otra manera, un programa de estudio es una formulación hipotética de los aprendizajes que se desean alcanzar en una unidad didáctica, la cual forma parte del plan de estudios, siendo este último el documento que determina las líneas generales sobre las cuales se formulan los programas de las unidades didácticas que lo componen (Pansza en Murillo,

2010). Por lo anterior, es menester tener en consideración la cantidad de sesiones con que se cuenta para poder desarrollar el programa y analizar en términos situacionales cómo se elaborará. Por otra parte, también es necesario conocer las características y cantidad de estudiantes, recursos disponibles, aspectos horarios y tipo de unidad didáctica, entre los que se podrían señalar: curso, seminario, taller, laboratorio, práctica clínica o social y otras.

Precisando lo anterior, se hace necesario ubicar las unidades didácticas en el plan de estudios, con el fin de establecer las relaciones verticales y horizontales. Es por esto que se hace recomendable que en las instituciones exista una presentación unificada de los programas. Los programas, suelen organizarse presentando en primera instancia los datos generales, seguido de una introducción o justificación del curso continuando con sus objetivos terminales; las temáticas de las unidades; su bibliografía básica y complementaria; la metodología del trabajo y, por último, sus criterios de evaluación y acreditación (Murillo, 2010).

e.3 Perfil de egreso

Los perfiles de egreso son la forma en que las instituciones con modelos de formación por competencias o resultados de aprendizaje, de acuerdo con la elección de cada una, han intentado operacionalizarse.

A raíz de los procesos de renovación curricular que están vivenciando las instituciones de educación terciaria en Chile, las universidades han realizado serios esfuerzos por precisar qué se comprende por perfil de egreso. Por ejemplo, en la Universidad de Santiago de Chile se define el perfil de egreso como aquel que establece los sectores de conocimiento, habilidades y destrezas profesionales, es decir los valores, competencias y actitudes que se desarrollarán a través del plan de estudios (Möller & Gómez, 2014). En este sentido, los perfiles de egreso no se dirigen solamente al ámbito laboral, sino que también en la implicación de la definición integral del profesional que se espera formar. Hawes (2010), por su parte, lo concibe como la declaración formal que hace la institución frente a la sociedad y frente a sí misma con respecto a la identidad profesional y los compromisos que esta conlleva en los diversos ámbitos de realización de la profesión, en conjunto a sus competencias claves asociadas.

Comprendiendo el perfil de egreso como compromiso formativo y definición identitaria, es posible verlo como un instrumento que le otorga sentido a los planes y programas de formación, por consiguiente, es primordial que el perfil de egreso contemple mecanismos de evaluación de cumplimiento (Möller & Gómez, 2014).

f. Orientaciones de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, se conforma como heredera de la mayor tradición de formación de profesores y profesoras del país. Esta universidad entiende su modelo educativo como aquel conjunto interdisciplinario que se relaciona orgánicamente para facilitar el aprendizaje, de tal manera que se delimita el sentido de este, su enseñanza, las dinámicas e interacciones que promueven la adquisición progresiva de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre los que se construye el perfil profesional y académico de sus egresados.

La UMCE (2016), presenta como misión: *"servir a los propósitos de la educación en todas sus manifestaciones, atendiendo especialmente, la formación profesional docente - inicial y continua para todos los núcleos, sectores y modalidades del sistema educacional chileno"* (pág.7). Por otro lado, se deja de manifiesto en su visión que el ser humano es integral, perfectible, con memoria, que se encuentra en permanente desarrollo, presentando ante sí la tarea de consolidarse como proyecto de humanidad en la experiencia del encuentro con el otro en un espacio social y natural en el cual se encuentra inserto .

Sobre la base de lo anterior es que se construye el modelo educativo de la UMCE (2016), el cual responde a compromisos institucionales con la calidad declarados en la propia misión, a través de componentes que permiten la materialización de una docencia pertinente, inclusiva, innovadora y actualizada, sustentada en antecedentes científicos ideológicos, pedagógicos y didácticos compartidos por la comunidad.

El modelo educativo de la UMCE comprende a la educación como el proceso de formación y transformación de los sujetos a partir de la convergencia y síntesis entre la cultura que ellos van construyendo constantemente desde su contexto, y la aportación del conocimiento

formal. Este proceso involucra una resignificación de la propia identidad del sujeto, en el marco de los valores que sustentan la convivencia, solidaridad, participación activa, dignidad de las personas, respeto por los derechos esenciales, valoración del medio ambiente, su conservación, protección y responsabilidad frente a su desarrollo sustentable.

En este sentido, la educación se traduce como un acontecimiento ético, cívico y cultural, cuyo foco está en potenciar la renovación y transformación de los espacios sociales. Por ende, se promueve formar al sujeto como un agente transformador, comprometido con una sociedad democrática, inclusiva, justa y solidaria, que valora y promueve los derechos humanos.

El modelo sienta sus bases en una concepción abierta, dinámica y crítica del conocimiento, en la que se conjugan la reflexión-en-la acción y la reflexión-sobre-la-acción, lo que conlleva a que la práctica y la investigación se unan de manera indisoluble y jueguen un rol fundamental al interior del modelo. La Práctica es el eje central de la formación que impulsa el Modelo Educativo Institucional, esto significa que se reconoce que la formación profesional se desarrolla desde y con ella, ya que esta permite focalizar y contextualizar el proceso educativo, pues corresponde a un espacio que permite vivir experiencias formativas en contextos reales, donde los estudiantes pueden asumir progresivamente una racionalidad profesional. De esta manera, el Modelo Educativo hace sintonía con el compromiso institucional que busca la calidad y los procesos de mejora continua a través del compromiso con la transformación social desde la educación.

El desafío de la educación del siglo XXI para Chile involucra un esfuerzo de reflexión comunitaria, misión que compromete a la UMCE de manera especial, en cuanto a su responsabilidad social de responder a los requerimientos del país por medio de una formación de profesionales ad hoc a los contextos siempre cambiantes, diversos y complejos de la realidad nacional y del sistema escolar.

De acuerdo a lo planteado en el modelo educativo de la UMCE, el deseo de una educación de calidad, equitativa e inclusiva debe manifestarse a través de la actitud, el gesto y la palabra. Como meta para el perfil profesional de la UMCE, está lograr el dinamismo, el ser dialéctico y sustentable, además de estar orientado a la formación y garantizar la calidad en la profesión docente.

Siguiendo la línea de lo anterior, el profesional egresado de la UMCE debe dominar los principios de resolución de conflictos, a la vez que debe estar abierto a la innovación y hacer de esta una herramienta de cambio ya sea en el aula como en la institución educativa en general.

La nueva profesionalidad actualmente demanda posicionar al aprendizaje como un elemento clave en la formación, en la cual el estudiante juega un rol protagónico. De esta manera, el aprendizaje resulta ser el eje que articula las experiencias formativas, que le dan sentido y razón lógica a las prácticas que realizan los futuros profesionales, tributando así al logro del perfil de egreso que se requiere en función de su rol.

La institución tiene una serie de principios que dirigen el quehacer pedagógico, los cuales se describen a continuación:

- **Principio transformacional:** componentes renovadores son los que empujan a la universidad a hacerse cargo de los retos actuales de la sociedad, capacitando a los egresados con destrezas para desenvolverse ante la diversidad y complejidad.
- **Principio de integralidad:** favorece diversas experiencias de aprendizaje desde la multidimensionalidad de la persona, por lo que se consideran diferentes ámbitos de desarrollo.
- **Principio de flexibilidad:** implica adecuar las experiencias a contextos sociales particulares, diversos y complejos, para permitir una formación profesional en donde el estudiante logre reconocer las singularidades del ambiente y sea capaz de contextualizar y relacionar.
- **Principio de reflexividad:** pretende que los profesionales próximos mediten acerca de situaciones específicas, analizando críticamente los contextos y resignificando conceptualizaciones.
- **Principio de proyectividad:** el Modelo Educativo incluye una mirada trascendental hacia la educación chilena, reconociendo como necesidad la formación de profesionales transformadores que posibiliten avanzar hacia una educación innovadora, que favorezca la relación entre la sociedad, el sujeto y el aprendizaje. Además de fomentar procesos coherentes de formación, que aporten al respeto por la diversidad, la inclusión y la equidad social.

- **Principio de plasticidad:** los diversos contextos educativos poseen un carácter dinámico que es preciso reconocer, por lo tanto, el Modelo es perfectible, pretendiendo una modernización constante y continua para la formación (UMCE, 2016).

Dentro del modelo educativo de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación se plantean cinco ámbitos de la formación, los cuales son transversales a toda la comunidad y serán expuestos a continuación:

1. **Ámbito de formación disciplinar - pedagógica:** la formación de los profesionales de la educación posibilita al estudiante apropiarse de forma paulatina y continua de los saberes disciplinares, teóricos, pedagógicos y prácticos que se encuentran relacionados entre sí hasta establecerlos como un dominio. Para conseguir la articulación de estos elementos se desarrolla la construcción del conocimiento disciplinar en conjunto con la enseñanza de la transposición didáctica de ese contenido específico, permitiendo que los egresados sean capaces de incorporar la formación disciplinar, desarrollando la competencia de aprender a enseñar en y con la práctica en distintos contextos.

2. **Ámbito de formación de reflexión de la propia práctica:** el concepto de rol profesional y de acción práctica posibilitan el reconocimiento de que el quehacer docente conlleva a disponer de saberes que permitan decidir desde una fundamentación teórica- práctica.

3. **Ámbito de formación en renovación e innovación:** La formación disciplinar y práctica permite a los y las estudiantes obtener experiencias en la construcción de proyectos de renovación e innovación en conjunto con los agentes de una comunidad educativa.

4. **Ámbito de formación en investigación y experimentación:** Las experiencias de investigación y experimentación en instituciones educativas y de salud brindan la oportunidad de instruirse como profesionales investigadores, es decir, son capaces de desarrollar la competencia de producir conocimiento sistemático respecto a su

realidad y por consiguiente se encuentran en mejores condiciones de aportar en su transformación.

5. **Ámbito de formación de desarrollo integral:** para contribuir a la profesionalización se brinda la posibilidad a los estudiantes de participar en experiencias artísticas, deportivas, culturales y de formación ciudadana, potenciando así sus compromisos sociales y políticos, permitiendo que los y las estudiantes aprendan sobre sus compañeros y construyan espacios de valoración de experiencias intersubjetivas (UMCE, 2016).

Dentro del modelo educativo de la Universidad, se deja en conocimiento que el currículum actual, realiza una réplica de las tensiones y relaciones de poder de la sociedad. Es por esto que su sello pedagógico, la obliga a construir un currículum que responda a los intereses nacionales como locales, basado en el respeto y ejercicio de los derechos humanos teniendo en consideración lo identitario de cada sujeto, incentivando en la sociedad misma una construcción democrática-participativa que sea justa en materias de género e inclusión, propiciando en toda instancia la transformación de la relación con el medio ambiente.

Sobre la base de lo anterior, es necesario recalcar que en todo momento dentro de la universidad se intenta que el profesional analice críticamente, interprete y realice cambios al currículum con el fin de articularlo de forma atingente a las necesidades de la sociedad, proponiendo e incentivando la construcción de nuevos saberes coherentes y pertinentes al contexto.

Por otro lado, se presenta la necesidad intrínseca de flexibilización y actualización constante de los planes de formación, para responder como se mencionó anteriormente, a las demandas sociales. Requiriendo de esta manera una gestión que promueva la evaluación rigurosa y el análisis crítico de las prácticas y resultados institucionales, para producir de esta manera conocimientos y aprendizajes que faciliten procesos de renovación institucional (UMCE, 2016).

f.1 Modelo de rediseño UMCE

En el año 2016, en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación se comienza de manera paulatina el proceso de rediseño curricular a la vez que se constituyen las Unidades de Gestión Departamental. Estas últimas se componen por el director(a) de departamento, secretario(a) académico, coordinador(a) de aseguramiento de la calidad, coordinador(a) de asuntos estudiantiles, coordinador(a) de currículum o docencia y un representante del Departamento de Formación Pedagógica, así como el apoyo de un profesional de la Unidad de Gestión Curricular (UMCE, 2018).

La actualización curricular que se ha llevado a cabo en la UMCE, en cuanto a sus planes de estudio, ha contado con las etapas que se presentan a continuación:

1. **Levantamiento de las necesidades formativas del plan de estudio vigente**, donde se insta a evaluar la pertinencia de esta actualización considerando documentos como actores claves que participan del proceso formativo del plan o del campo laboral en sí. En este sentido, los documentos permiten contrastar la coherencia con el modelo educativo institucional, los marcos normativos que regulan la profesión docente y las herramientas curriculares nacionales y/o internacionales. Por otra parte, en los actores claves se consideran a los sujetos que están involucrados en el proceso formativo que pueden ser académicos y estudiantes de la carrera y del campo laboral, que pueden ser equipos directivos de establecimientos educativos que trabajan con egresados de la UMCE u otros que se consideren relevantes.

2. **Levantamiento del perfil de egreso:** Esta etapa considera la definición y elaboración de las competencias específicas de la carrera, identificando niveles de desempeño que ha de presentar el egresado, recurriendo a la información recabada en la fase anterior. De esta manera, se seleccionan las unidades de información relevantes, que permitan caracterizar los distintos ámbitos en que se debe desenvolver el egresado desde su especialidad y expresar las competencias con énfasis en su desempeño. En este sentido, se consideran las dimensiones de coherencia con el sello UMCE, o sea con las competencias de reflexión crítica, de innovación educativa y práctica.

3. **Definición de áreas formativas:** este nivel hace referencia al reconocimiento de los ámbitos de formación que están integradas en el plan de estudio. Estas categorías se

desprenden de las competencias del plan de estudio, posibilitando distinguir cuales son consideradas actividades curriculares dentro de este.

4. **Elaboración de itinerario formativo del Plan de estudios:** esta fase contempla la determinación de los niveles de progresión de las competencias, principios de graduación y su pormenorización, así como la creación de las descripciones de las actividades curriculares que componen el plan de estudios. Para definir las actividades curriculares, se llevaron a cabo jornadas intensivas de trabajo con los departamentos entre diciembre de 2017 y enero de 2018, donde las Unidades de Gestión Departamental en conjunto con el Departamento de Formación Pedagógica analizaron y determinaron las actividades curriculares concernientes a las competencias declaradas en el perfil de egreso. Del mismo modo se efectuó la valoración de la carga académica de las actividades curriculares del plan de estudio, considerando el tiempo presencial y de trabajo autónomo que los estudiantes deben invertir en cierto periodo académico, ya sea semestral o anual, dicha estimación se ejecuta en concordancia con las directrices entregadas por el sistema de créditos transferibles, que se sustenta en la resolución N°2.140 de la UMCE, donde se declara que un crédito equivale a 27 horas cronológicas.

5. **Validación interna y externa del plan de estudio:** Esta etapa consiste en los procesos de validación ejecutados por actores internos y externos a la institución. Para el proceso de validación y sanción de Competencias, Perfil de Egreso, Áreas e Itinerario Formativo se requiere que se cumpla una serie de etapas que propicie la participación de organismos colegiados de la Universidad. El primer paso en esta serie, dice relación con la sanción y aprobación del nuevo plan de estudios, determinación a cargo de los representantes de las Unidades de Gestión Curricular Departamental (UGCD). Ya sancionado por las UGCD, el trabajo presentado es revisado y aprobado por el Consejo de Departamento, que actúa como cuerpo consultivo del director en todos los asuntos relativos al funcionamiento del Departamento, y particularmente, en lo que respecta a los programas de docencia, investigación, extensión y perfeccionamiento que desarrollará, junto a los planes y programas de estudio si fuera tal el caso. Si el plan de estudio rediseñado por el Consejo de Departamento es aprobado, se presenta la propuesta al Consejo de

Facultad, quien resuelve si se aprueba o rechaza. Por último, el Consejo Académico es responsable de la aprobación y sanción final de los planes de estudio.

f.2 Modelo de práctica

El Modelo de Práctica para la Formación Inicial Docente, aúna diferentes componentes orientados a llevar a cabo la misión que tiene la institución, para así responder a los requerimientos de calidad y equidad apropiados a la contemporaneidad y diversos contextos educativos, en donde los docentes en formación son un aporte al progreso de los aprendizajes.

Este Modelo, pone en el centro lo político, lo social y lo público, de modo que los profesionales que se formen logren ser parte de equipos de trabajo innovadores que apuesten por el cambio social. Asimismo, se posibilita que el profesional en formación pueda generar un pensamiento epistémico, para reflexionar y actuar bajo ciertos lineamientos que vayan determinando una identidad profesional (UMCE, 2019). La práctica y la investigación, dentro del Modelo, se ligan de manera permanente y tienen un papel fundamental (UMCE, 2016). Como se mencionó con anterioridad, los conceptos de reflexión e investigación se fundamentan en la experiencia práctica que vivencia el docente en formación. Esto a su vez, facilita la construcción de saberes nuevos, que transforman las capacidades del profesional, por tanto, cambia y se desarrolla más su identidad docente (UMCE, 2019).

Tres componentes, están profundamente relacionados con la Formación Práctica del estudiante de la institución, se detallan a continuación (UMCE, 2019):

1. **Reflexión en y de la propia práctica**. En coherencia con el carácter social del proceso de aprendizaje, el Modelo de Formación Práctica destaca los postulados de Schön (1993), quien indica que el conocimiento está en la acción y este se muestra a través de la ejecución espontánea y hábil de alguna tarea. Por medio de la observación y la reflexión de las acciones personales se puede hacer una descripción de este conocimiento implícito, convirtiéndose en conocimiento en la acción, siendo siempre una construcción. Por tal razón, el accionar y su descripción están siempre en la base de todo proceso de construcción de conocimiento, lo que está en

congruencia a los planteamientos de Dewey (citado en Gimeno & Pérez, 1999), quien postula que aprender mediante la acción es el principio más relevante del acto de la enseñanza.

2. **Investigación:** Por medio de la práctica, el docente transforma su labor en objeto de análisis, reflexión y conocimiento, para este objetivo necesita de la investigación, idealmente cualitativa. Es así como el aula se convierte para el docente en espacio de aprendizaje, donde construye y modifica significaciones con factores muy variables, y estas pueden contribuir con desarrollar innovaciones para el área de la educación.

3. **Construcción de la identidad docente:** Durante la formación práctica, el concepto de identidad profesional hace referencia, desde cierta perspectiva, al cambio que genera el aprendizaje en los y las estudiantes respecto a quienes son y cómo se producen historias personales de transformación dentro del contexto universitario (Wenger & Korthagen en UMCE 2019). De esta forma lo que se plantea es que existe una directa relación entre identidad y aprendizaje, en que ambos conceptos se influencian y cambian mutuamente, estableciendo una relación constante y recursiva dentro de la praxis. Es así como el aprendizaje convierte lo que el futuro profesional es, y lo que es capaz de hacer, conformándose en una experiencia de identidad (Wenger en UMCE, 2019). Autores como Day, 2011; Bolívar, Fernández y Molina, 2004; Caballero, 2008, están de acuerdo en que la identidad docente se origina en las interacciones entre tres dimensiones: en una primera instancia, las dimensiones personales, en que se reconoce que el docente tiene una individualidad explicada a raíz de sus experiencias, historias de vida, sus valores y características que se han conformado en los diferentes contextos en que se desenvuelve y en sus grupos más cercanos (Maalouf & Rodgers en UMCE, 2019). Una segunda dimensión dice relación con lo profesional, que se construye en el espacio social; la persona íntegra un modelo o quehacer profesional y se identifica como parte de una institución, en una estructura de trabajo y en relación con los otros miembros de la comunidad educativa. En último lugar, se habla de una dimensión situacional o interactiva, que forma parte de una cultura profesional y una identificación gradual de las reglas, normas y valores profesionales particulares del grupo, que propicien el visualizarse en determinado contexto y dar respuesta a lo esperado en relación al comportamiento, relación con los otros y las normas que aplican al rol del docente.

Sobre la base de lo anterior, la práctica se articula en tres niveles de progresión que emanan desde las competencias sello, lo cual da origen a tres niveles de práctica: inicial, intermedia y final. Los principios que orientan a esta son:

a) **Articulación**, donde la formación práctica pretende generar vínculos trascendentales y activos con actividades curriculares que aportan a esta. Este principio busca la necesidad de aportar desde el currículum a cada carrera las experiencias prácticas que se brindan en cada semestre.
b) **Progresión**, pues la práctica es secuencial en el tiempo y se complejiza a través de este, acorde a las tareas que el profesional docente en formación irá desarrollando.

c) **Acompañamiento**, donde se define que se debe establecer una relación entre un tutor y profesor guía, ambos con experiencia docente y un estudiante de pedagogía, en un centro con el fin de guiar, orientar y, finalmente, evaluar el desempeño del profesor en formación durante el proceso educativo.

d) **En escenarios diversos,** donde este principio guarda relación con el hecho de que las prácticas se configuren a partir del recorrido por diferentes experiencias, combinando espacios homogéneos y normados con ámbitos educativos alternativos, convencionales y no convencionales (UMCE, 2019).

Las competencias son asumidas como una combinación dinámica del conocimiento de la comprensión, de las capacidades y de las habilidades, lo que se vincula con los postulados de Perrenoud (2007), quien señala que el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a ciertas situaciones.

Para arribar a la Competencias del eje de práctica, el Modelo de Formación Práctica propone el siguiente escalamiento (UMCE, 2019):

Tabla 2: *Escalamiento competencias del eje de práctica*

Nivel de Formación Práctica	Competencias por nivel
Nivel Inicial	Desarrolla estrategias pedagógicas en colaboración con el docente formador, posibilitando la reflexión y resignificación de su identidad profesional.
Nivel Intermedio	Construye colaborativamente estrategias pedagógicas innovadoras en distintos contextos educativos que le permiten investigar y reflexionar críticamente acerca de su identidad profesional.
Nivel Final	Crea oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes en contextos educativos diversos, integrando saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión.

(UMCE, 2019).

Existen cinco (5) criterios: Autonomía, Trabajo colaborativo, Reflexión, Oportunidades de Aprendizaje e Investigación; los cuales son variables al separar las competencias en cada nivel, ya que no siempre se presentan todos. La Tabla 3, a continuación, los explica y describe.

Tabla 3: *Criterios de progresión*

	Nivel inicial	**Nivel medio**	**Nivel final**
Criterios de Progresión	Desarrolla estrategias pedagógicas en colaboración con el/la docente formador/a posibilitando y re significación de su identidad profesional.	Construye colaborativamente estrategias pedagógicas innovadoras en distintos contextos educativos que le permiten investigar y reflexionar críticamente acerca de su identidad profesional.	Crea oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes en contextos educativos diversos, integrando saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión.

Autonomía	Desarrolla estrategias pedagógicas apoyadas por el/la docente formador/a.	Propone estrategias pedagógicas consensuadas con el/la docente formador/a.	Toma decisiones pedagógicas y manifiesta iniciativa en el quehacer docente.
Trabajo colaborativo	Participa en experiencias de aprendizaje cooperativo con el/la docente formador/a y entre pares.	Integra equipos profesionales en experiencias colaborativas.	Genera estrategias colaborativas con equipos multiprofesionales.
Oportunidades de aprendizaje	Apoya el aprendizaje de los/las estudiantes considerando las orientaciones del/el docente formador/a.	Propone estrategias pedagógicas a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.	Construye oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes.
Reflexión	Analiza nudos críticos de la práctica para la construcción de su identidad docente.	Reflexiona sobre el quehacer de su propia práctica para la construcción de su identidad profesional.	Reflexiona críticamente sobre su propia práctica para la transformación de su quehacer profesional.
Investigación	Explora situaciones educativas para identificar componentes del	Define problemáticas para proponer acciones innovadoras para el aprendizaje.	Comunica procesos investigativos para la mejora de su propia práctica.

	proceso de aprendizaje.

UMCE, 2019).

- **Competencias Genéricas**

Competencia TICs:

CG1 Adapta el uso de diversos recursos tecnológicos en el desarrollo curricular, desde la comprensión del impacto y rol de las TIC en la sociedad y la educación, como un medio que contribuye a la docencia y el desarrollo del pensamiento.

Competencia segundo idioma:

CG2 Se comunica en un segundo idioma de manera eficiente, a través de estrategias que le permiten mantener el flujo de la comunicación valorando el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.

Competencia comunicativa:

CG3 Se comunica adecuadamente en forma oral y escrita en diversos contextos, particularmente en el ejercicio de su actividad profesional docente.

Competencia trabajo colaborativo:

CG4 Implementa estrategias de trabajo colaborativo, para atender a los desafíos propios de su acción docente, demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de cada sujeto que conforma el equipo.

- **Competencias Sello**

Competencia reflexión crítica:

CS1 Reflexiona críticamente sobre el rol docente, a través de la investigación en la propia práctica y la articulación de los saberes pedagógicos.

Competencia innovación educativa:

CS2 Desarrolla propuestas situadas de mejoramiento mediante una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo, evidenciando su liderazgo pedagógico.

Competencia dimensión práctica:

CS3 Crea oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes en contextos educativos diversos, integrando saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión.

- **Competencias específicas de Licenciatura en Educación Básica con mención**

CE1 Desarrolla oportunidades de aprendizaje a través de la profundización de saberes didácticos específicos con enfoque investigativo para contribuir al mejoramiento de las prácticas partir de saberes didácticos específicos de la educación básica

CE2 Implementa propuestas educativas considerando diversos contextos para favorecer el desarrollo formativo integral de los estudiantes.

CE3 Investiga las prácticas educativas en el nivel de educación básica desde una perspectiva crítica para aportar al desempeño docente y al aprendizaje de los estudiantes.

de historia.

- **Competencias específicas de Licenciatura en Educación con mención en Historia o geografía y Pedagogía en Historia y geografía**

CE1 Competencia dominio disciplinar: Integra críticamente aspectos teóricos, epistemológicos y metodológicos del objeto de estudio de la historia, de la geografía y de la educación para la ciudadanía, para favorecer su desarrollo profesional en diversos contextos educativos.

CE2 Competencia investigación: Desarrolla procesos de investigación en historia y geografía con una finalidad pedagógica en contextos educativos diversos.

CE3 Competencia didáctica: Implementa propuestas didácticas en historia, geografía y educación para la ciudadanía, analizando críticamente el marco curricular en diversos contextos educativos.

g. Currículum inclusivo: relevancia y pertinencia de aspectos de atención a la diversidad.

Teniendo en consideración que el objetivo de esta investigación es develar la presencia de componentes curriculares de la educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo, en este apartado se ahondará en las características de un currículum que siga dichos lineamientos, y cómo este puede influir en la Formación Inicial Docente.

El currículo es el medio principal para efectivizar los principios de inclusión y equidad dentro de un sistema educativo (UNESCO, 2017). Si tenemos en cuenta que los propósitos de la educación son iguales para todos y todas, y que el principal desafío es que la totalidad de los estudiantes, sin exclusiones, logren los mejores niveles de desarrollo y aprendizaje en equidad de condiciones, se debe admitir y responsabilizar al currículum ordinario como un instrumento fundamental con que el sistema cuenta para alcanzar su objetivo (Coll & Martín en Bachmann, 2009). Desde una concepción amplia de currículum, este incluye todas las experiencias de aprendizaje a disposición de los y las estudiantes dentro de su contexto educativo, considerando todos los contenidos, competencias y valores que una nación espera que sus discentes obtengan para posibilitar un desarrollo pleno y con participación en las diferentes áreas de la vida (Bachmann, 2009).

El curriculum debe ser garante de una educación de calidad en lo que respecta al nivel de participación que produce y de los resultados que se obtienen, pero más específicamente debe ser capaz de alcanzar con todos y todas estos objetivos; es por esta razón que la rigurosidad es indispensable en conjunto con la flexibilidad, ya que debe ser capaz de dar respuesta a la diversidad de estudiantes presentes. Es a partir de lo anterior que la pertinencia y relevancia se tornan dos aspectos primordiales en un curriculum inclusivo: pertinente, porque debe ser capaz de adecuarse a las características y necesidades de los y las discentes y de los distintos contextos sociales y culturales; relevante, porque debe fomentar el aprendizaje de las habilidades necesarias para dar respuesta a los requerimientos de la sociedad actual y permitir la participación activa dentro de ella (Bachmann, 2009).

Para alcanzar el desarrollo de un currículum pertinente y relevante son indispensables los aprendizajes comunes para todos, asegurando la igualdad de oportunidades, del mismo modo en que estos aprendizajes resulten pertinentes a la diversidad de necesidades particulares de los y las estudiantes, de sus contextos y comunidades educativas. En otras palabras, que sean aprendizajes significativos para los discentes(UNESCO en Bachmann, 2009).

Los currículos inclusivos se sustentan en la idea de que el aprendizaje está presente cuando los y las estudiantes tienen una participación activa y su iniciativa les otorga sentido a las experiencias (Udvari-Solnar en UNESCO, 2017). En complemento a lo anterior, se habla de un currículum inclusivo cuando las tradiciones y cultura de un país, junto a sus minorías tanto religiosas como étnicas, las personas en situación de discapacidad, mujeres, entre otros, son representados claramente en él.

Por otra parte, en tanto que los países desarrollen enfoques más inclusivos, es más probable que las instituciones educativas modifiquen el currículum considerando las necesidades contextuales y de los grupos minoritarios, junto con la diversidad cultural. En este sentido, un enfoque inclusivo reconoce la importancia de prescribir el currículum a nivel central, de modo que se asegure la igualdad de oportunidades para todos los y las estudiantes sin lugar a la exclusión, propiciando que todos cuenten con una base común y logren los objetivos planteados nacionalmente. No obstante, lo anterior, mientras más prescriptivo sea el currículum, más difícil se vuelve considerar las diferencias individuales y las necesidades de los variados grupos, a la vez que desarrollar estrategias para dar respuesta a estos.

Un dilema existente al interior de los sistemas educativos, actualmente está siendo abordado y aclarado por medio del debate, en lo que respecta a considerar las competencias "básicas imprescindibles" que el currículo debiese asegurar (UNESCO en Bachmann, 2009). En relación a esto, los profesores Coll y Martin (2006) al igual que otros expertos, señalan que en muchas naciones, grandes grupos de docentes de la educación básica concuerdan en que el estudiantado sea capaz de aprender y el profesorado logre enseñar la gran cantidad de contenidos abarcados en el currículum vigente. Precisamente, las implicaciones negativas para la calidad de la educación escolar de unos currículos atiborrados y excesivos son evidentes. Por ello, apuntan hacia lo importante que es volver a pensar el currículum escolar considerando lo esencial, lo imprescindible, aquello a lo que no es posible renunciar, y alivianar su contenido desmesurado como actualmente se puede apreciar en los sistemas educativos. Esto constituye una tarea urgente y de gran prioridad, sin embargo, no es sencillo concretarlo bajo acuerdos y consensos.

En cuanto a la respuesta educativa a la diversidad, junto a los procesos de evaluación y acreditación de los aprendizajes, los autores refieren a la necesidad de priorizar los contenidos y competencias considerados como básicos imprescindibles. Es decir, aquellos

aprendizajes que, de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del estudiante afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo emplazan en una situación riesgosa de exclusión social; siendo, además, aprendizajes cuya realización más allá del período de la educación obligatoria presenta amplias dificultades.

Por ello, un currículum inclusivo ha de ser flexible, no sólo permitiendo su adaptación y desarrollo en la escuela, sino que también debe admitir ajustes para responder a las necesidades individuales, tanto de los estudiantes como de los maestros y sus estilos de trabajo. Ello significa que el currículum debe especificar objetivos de aprendizaje amplios, de modo que garanticen la adquisición de las competencias básicas; sobre la base de lo anterior, las escuelas deberán contar con ciertos rangos de libertad para proponer sus propios programas de estudio. Sin duda, este planteamiento debe ser compromiso de las autoridades administrativas educativas, en cuanto a su rol de llevar a cabo los proyectos educativos inclusivos, así como asesoramiento, formación y procesos de supervisión que garanticen la calidad de dichos procesos. Bajo estas condiciones, los estudiantes pueden optar por una experiencia curricular que se ajusta a sus necesidades al interior del aula regular, de modo que una fragmentación no resulta necesaria.

El desarrollo de un currículum inclusivo requiere una concepción de aprendizaje basada en el compromiso activo del estudiantado, otorgándole sentido a las experiencias, mientras que, a su vez, valora la conformación de grupos heterogéneos, fomentando la interacción colaborativa. Actualmente, existe la certeza de que todos los estudiantes pueden aprender, siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas; esto implica dejar atrás la imagen de las clases frontales centradas en la enseñanza, carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad, para dar paso a un nuevo paradigma, en el que los discentes tienen la posibilidad de compartir y disfrutar en un clima cálido y acogedor, participar de situaciones de aprendizaje significativas, y en los cuales pueden favorecerse de la interacción con los otros a través de la cooperación (Bachmann, 2009).

El currículo debe equilibrarse en cuanto al tipo de competencias que promueve para dar respuesta a las distintas potencialidades del estudiantado, un ejemplo de aquello es el reconocimiento de las inteligencias múltiples para garantizar el pleno desarrollo de la personalidad. La diversidad cultural y lingüística, junto a los crecientes movimientos

migratorios, hacen cada vez más necesaria una educación intercultural para todos, propiciando el bilingüismo, el conocimiento y la valoración cultural (UNESCO en Bachmann, 2009). Esto requiere, además de un currículo inclusivo, a una comunidad educativa que promueva una cultura y prácticas inclusivas, cuyo foco esté en el aprendizaje de todos sus estudiantes, trabajando para identificar y minimizar las barreras que puedan influir en el progreso (Bachmann, 2009).

La evidencia nos muestra que las opciones curriculares que son de tipo prescriptivo y están cargadas de contenido, coartan la adaptación curricular a la diversidad de necesidades y características que se presentan, y pueden ser individuales o colectivas. Hacerse cargo de la diversidad desde un enfoque inclusivo, requiere que las instituciones educativas sean autónomas y responsables en la tarea de formular respuestas pedagógicas diversificadas sobre la base de un currículum común, que atienda los diferentes requerimientos de los y las estudiantes. Para el pleno desarrollo de lo anterior en los establecimientos educacionales, se necesitan políticas que fomenten y respalden el desarrollo de estas destrezas. Por tanto, se desprende que existen requisitos esenciales para la formulación de un curriculum inclusivo basado en el principio de accesibilidad universal que se resumen a continuación:

1. Accesibilidad, relevancia, flexibilidad y pertinencia para todos los estudiantes y contextos educativos, para que se acomode a las distintas realidades.
2. El currículum debe poseer una trayectoria flexible durante el proceso escolar, además de tener puntos de acceso.
3. Debe posibilitar incorporar modificaciones de diferentes niveles y características.
4. Debe favorecer que la planificación del aula tome en consideración de manera anticipada la diversidad de estilos de aprendizaje.
5. Debe permitir plantear planes pedagógicos individuales, teniendo en consideración los objetivos educativos comunes que rigen para todos.

Por consiguiente, resulta primordial fomentar las habilidades en las instituciones educativas y el profesorado respecto a la toma de decisiones de adecuación curricular, asegurando los recursos para llevarlas a cabo. Especialmente porque esta mirada exhorta a que la sala de clases se organice de forma distinta, y recalca que no es suficiente que los y las docentes conozcan los contenidos del currículum, sino que además deben manejar los enfoques de

aprendizaje que lo sostienen y tener la capacidad de diversificar sus formas de enseñanza conforme aparecen distintas necesidades (Bachmann, 2009).

Según lo que argumenta Giroux la escuela y el currículum son áreas donde los y las estudiantes deberían tener la oportunidad de desempeñar competencias democráticas de discusión y participación, espacios donde puedan cuestionar los supuestos del sentido común de la vida social. Por otra parte, los y las docentes no deben ser percibidos como burócratas o técnicos, más bien concebidos como personas activas y comprometidas en la acción del cuestionamiento y crítica, en pos del proceso de liberación y emancipación (Tadeu Da Silva, 2001).

Un entorno inclusivo presenta un currículum rico, sensible a múltiples inteligencias, interactivo y con múltiples puntos de acceso. Un currículo bien diseñado tiene su fundamentación en conocer a los estudiantes en toda su complejidad y en la convicción de que los contenidos impartidos son significativos y de interés cultural para todos (UNESCO, 2009).

En concordancia a lo expuesto en el presente capítulo, es necesario dejar de manifiesto que un currículum rígido como una pedagogía rígida, que evalúan mediante exámenes estandarizados y decisivos, conllevan inevitablemente al fracaso de numerosos estudiantes, dejando como consecuencia que aquello que se conforma como diferente, se convierta en obstáculo (Sapon-Shevin, 2013). Por lo que se hace menester que se cuente con un currículum que impulse el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, pues estas permiten un aumento en las oportunidades de participación, aprendizaje y progreso de todos los y las estudiantes en el sistema educacional (San Martín et al., 2017). En síntesis, tal como lo plantea Apple, no es posible comprender ni transformar el currículum si no nos hacemos las preguntas fundamentales sobre la vinculación con las relaciones de poder: ¿Cómo afecta el currículum en la segregación de la sociedad?, ¿De qué forma el currículum va a proveer el conocimiento?, ¿Qué grupos se ven perjudicados y qué grupos se benefician por la forma en la que se organiza el currículum? (Tadeu Da Silva, 2001). Es en estas interrogantes que se pone de manifiesto el tema central que motiva nuestra investigación: el currículum es un elemento de poder en el aporte que la educación hace a nuestra dinámica sociedad.

Es a partir de todo lo planteado que la Educación Superior orientada a la Formación Inicial Docente debe ser coherente con el propósito planteado procurando una formación atingente a las necesidades actuales del sistema educativo bajo un modelo con enfoque de derecho e inclusivo, cuyas competencias de los y las docentes favorezcan el abordaje del currículum desde una visión flexible, situada, contextualizada que responda a la diversidad del aula, y en la búsqueda de una educación de calidad para todos sin excepción. resguardando la equidad y justicia social.

III. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se expone la metodología bajo la cual se ha desarrollado esta investigación; en una primera instancia se presenta el paradigma investigativo y el carácter que este estudio asume, entregando una descripción y las razones que explican por qué ambos son pertinentes en relación a este trabajo. En segunda instancia se encuentra el diseño de la investigación, apartado que brinda respaldos bibliográficos que dan cuenta de la metodología empleada durante el proceso investigativo. Seguidamente, se encuentra el acceso al campo y las fuentes de información, en donde se describen los documentos que serán analizados. Luego se detallan los criterios éticos que se cumplen dentro de esta misma, finalizando con el establecimiento de las fases y secuencias cronológicas del estudio, presentado en el apartado de método de análisis de la información.

1. Paradigma Investigativo

La presente investigación se desarrolla bajo un paradigma cualitativo pues tal como señala Sandín (2003), "*La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimientos"* (pág. 20). La definición anterior, se vincula directamente con el objetivo de la investigación, que busca develar la presencia de una educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo. Además, los estudios realizados bajo esta metodología investigativa se centran en contextos específicos que pretenden analizar situaciones que emergen en escenarios naturales.

2. Carácter de la investigación

El carácter de esta investigación es descriptiva interpretativa esto quiere decir que las investigaciones de este tipo, intentan describir el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento permitiendo hacer una rigurosa descripción contextual de las situaciones, lo que posibilita la intersubjetividad en la captación de la realidad, a través de una recogida sistemática de datos (Ricoy, 2006). Lo anterior, en este estudio se refleja en la revisión

minuciosa de documentos institucionales como de las carreras en cuestión, para su posterior descripción y análisis de los datos recogidos.

3. Diseño de Investigación

La presente investigación según las características que presenta, responde a una metodología basada en estudio de caso, que según Stake (2005) se define por "*el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes"* (pág. 11).

Por otra parte, escoger la metodología de estudio de caso se sustenta en tres razones (Rodriguez et al. en Álvarez & San Fabián 2012): primero, su carácter crítico, porque posibilita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, tal como en esta investigación, donde se pretende aportar conocimiento a la formación que imparten las carreras de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con Mención, y Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía, de manera posibilitar un tránsito hacia un enfoque inclusivo en coherencias con las políticas educativas y las demandas sociales. La segunda razón, es su carácter extremo o unicidad, dado que una situación posee un carácter específico y peculiar. Para esta investigación se ha escogido estudiar los curriculum de dos carreras; una del ciclo de educación básica, y la otra correspondiente a la formación de educación media. Como tercera, y más importante, razón se encuentra el carácter revelador del caso, que admite observar y analizar un fenómeno particular, el que es parcialmente desconocido dentro de la investigación educacional y sobre el que se pueden realizar aportes. Dicha contribución, para el objetivo de esta investigación, es develar la presencia o ausencia de aspectos distintivos de la educación en y para la diversidad en los currículums de dos carreras de la UMCE, pudiendo así generar una retroalimentación a la forma y contenido en que los y las estudiantes de pedagogía se desarrollan como profesionales en pos de la transformación del sistema educativo hacia la inclusión.

Cabe destacar que este estudio de caso es de tipo instrumental dadas sus características, como plantea Álvarez y San Fabián (2012, pág. 6) este tipo de estudio se encuentra "a*l servicio de la construcción de una teoría", la cual pretende "generalizar a partir de un conjunto de*

situaciones específicas", como lo es en este caso el análisis del currículum de las carreras participantes , y a su misma vez examinar *"para profundizar en un tema (...), o para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio"*, reconociendo aspectos distintivos de la educación en y para la diversidad en los currículos estudiados.

Para efectos de nuestro estudio, el objeto que nos concierne permitirá luego de un análisis, revelar la estructura subyacente que da sentido a los actos externos (Martínez, 2008), entendiendo estos, como los lineamientos que rigen el quehacer de las y los formadores de profesores y profesoras de dichas carreras, para así determinar la presencia de una educación en y para la diversidad en sus instrumentos curriculares.

4. Acceso al campo

El campo de estudio de la actual investigación corresponde a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, específicamente a los programas curriculares de las carreras de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención, y Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía.

Las fuentes de información para la presente investigación corresponden a documentos institucionales, algunos de ellos de carácter público, como lo es el Modelo Educativo y el Plan de Estudios, y otros de carácter interno de las carreras participantes, que corresponden a los programas de actividades curriculares. Cabe destacar que la presente investigación se encuentra adscrita a una investigación mayor DIUMCE, adjudicada el año 2020, denominada *"Educación en y para la diversidad: en las representaciones sociales de formadores de profesores y en los componentes curriculares de dos carreras de la UMCE"* (12-2020-FID).

Entre las investigadoras participantes se encuentra una docente de cada carrera involucrada, a través de quienes fue posible acceder a los directores de estas, por medio de un consentimiento informado que autoriza el acceso y revisión de documentos curriculares del Plan de Estudios 2019. Además, se solicitó el acceso a los documentos internos del departamento, es decir, plan de estudio de la carrera y programas de las actividades curriculares. De esta manera se logró acceder a la documentación requerida para su análisis.

5. Fuentes de Información

La recolección de información del presente estudio se lleva a cabo por medio de la investigación documental, la cual se describe como una estrategia metodológica de obtención de información, que supone por parte del investigador instruirse acerca de la realidad del objeto de estudio, a través de documentos de diferente materialidad, con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene características de historicidad (Yuni & Urbano, 2014).

Cabe mencionar que la documentación a analizar se enmarca dentro del rediseño curricular vivenciado en la UMCE, llevado a cabo entre los años 2016 y 2018, proceso que busca la transformación de la formación inicial docente en miras de este cambio de perspectiva. Los documentos a revisar en la presente investigación son oficiales y contemporáneos, sin embargo, como se dan dentro de una época donde se busca replantear los enfoques educativos e incidir directamente en los métodos y paradigmas de la enseñanza, es posible visualizar que algunos aún se encuentran en construcción.

Para llevar a cabo el análisis de esta investigación se considerarán tres fuentes primarias: en primer lugar, el Modelo Educativo de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), en segundo lugar el Plan de Estudio, específicamente lo referido a los itinerarios formativos y los Perfiles de Egreso de las carreras en cuestión, y en tercer lugar, los Programas de Actividades Curriculares de las carreras ya señaladas.

a. Modelo Educativo UMCE

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, comprende su modelo educativo como un conjunto interdisciplinario que pretende facilitar al aprendizaje, donde estas disciplinas se vinculan orgánicamente. Dentro del documento, se presenta la misión y visión institucional, además, se define una serie de dinámicas e interacciones que posibilitan la adquisición de conocimientos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, los que sientan las bases para la construcción del perfil profesional y académico de sus egresados.

b. Plan de Estudio: Perfil de Egreso

Dentro del Plan de Estudio, se encuentra el perfil de egreso de cada carrera, que es el conjunto de competencias sello, genéricas y específicas, donde se pone de manifiesto las capacidades y habilidades que debe manejar un profesional para desempeñarse en diversos contextos. Estas competencias son desarrolladas durante el transcurso del itinerario formativo para lograr el perfil que se describe al interior de este. A continuación, se presentan de forma general los perfiles de egreso de las carreras involucradas en esta investigación:

- El egresado(a) de la carrera Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención en Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, es capaz de reflexionar críticamente sobre el rol docente, desarrollar propuestas situadas de mejoramiento y oportunidades de aprendizaje significativos e integrales sobre la base de saberes didácticos específicos, los cuales deben ser pertinentes a los diversos contextos en los que se desempeñe. Además de comunicarse adecuadamente estableciendo relaciones de trabajo colaborativo con la comunidad, haciendo uso de diversos recursos tecnológicos como de un segundo idioma de manera eficiente. En este sentido, los egresados pueden desempeñarse fundamentalmente en instituciones del sistema educativo nacional como profesores en el nivel de enseñanza básica.

- El egresado(a) de la carrera “Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica" piensa, interpreta y comprende críticamente la sociedad en su dimensión temporal y espacial, con un sólido conocimiento disciplinar, en función de diseñar, implementar y evaluar propuestas de enseñanza y aprendizaje. Además, logra interactuar con su comunidad e integra en diálogo constante con la sociedad desde su rol profesional, los aspectos de la diversidad en el proceso de formación de ciudadanos críticos para el mundo contemporáneo. Por otra parte, se comunica de forma adecuada, trabaja colaborativamente, muestra un manejo en un segundo idioma y utiliza recursos tecnológicos para favorecer los procesos educativos. Es capaz de reflexionar críticamente sobre el rol docente, desarrollar propuestas de mejoramiento y generar oportunidades de aprendizaje significativo pertinentes a cada contexto. Los egresados podrán desempeñarse en organismos dependientes del Ministerio de Educación, en instituciones relacionadas con los servicios municipales y/o locales de

educación, y en otras instituciones que requieran el ejercicio de la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.

c. Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención.

Carrera diurna impartida en la UMCE, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Educación, con una duración formal de diez (10) semestres. Se divide en cuatro (4) menciones distintas, entre las que se encuentran: 1. Mención en Matemáticas; 2. Mención en Lengua y Literatura; 3. Mención en Ciencias Naturales; 4. Mención en Ciencias Sociales. Cuenta con tres (3) áreas de formación:

- **Área de didáctica**: considera los saberes relacionados con conocer y comprender a los estudiantes, su desarrollo y su diversidad, a fin de crear mejores condiciones y oportunidades de aprendizaje haciendo uso del currículo y de variados recursos y estrategias educativas. Además, se relaciona con el estudio y el fundamento de los procesos de aprender y enseñar, correspondientes a cada disciplina.
- **Área de formación integral**: se vincula con el desarrollo de los profesores en relación a lo personal, ético y social, de modo que comprendan los múltiples componentes que actúan en el desarrollo integral de los y las estudiantes. El objetivo es que reflexionen desde la individualidad y también la colaboración acerca de su quehacer docente, la atención a la diversidad, y el liderazgo en procesos que generen oportunidades de aprendizaje y una cultura escolar democrática.
- **Área de investigación educativa:** esta área considera enfoques y diseños de investigación, junto con herramientas metodológicas con las que sea posible problematizar las prácticas educativas y aportar al mejoramiento del quehacer docente, generando de esta manera oportunidades de aprendizaje en los y las estudiantes del nivel de enseñanza básica.

d. Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía.

Carrera diurna impartida en la UMCE, perteneciente a la Facultad de Historia, Geografía y Letras, con una duración formal de diez (10) semestres. Cuenta con tres (3) áreas formativas, que son:

- **Área de dominio disciplinar**: el objetivo de este ámbito es desarrollar conocimientos teóricos, epistemológicos y metodológicos de los objetos de estudio

de la carrera, propiciando en el proceso la integración crítica, por lo que es fundamental la compresión tiempo-espacio y su nexo con la sociedad. Es un eje central en la formación, para el posterior desempeño profesional, y se divide en dos subáreas: Historia y Geografía, donde se profundiza mayormente en sus enfoques y métodos.

- **Área de investigación:** está área pretende desarrollar procesos de investigación en historia y geografía con un objetivo pedagógico, a lo largo de toda la trayectoria formativa. Son imprescindibles las investigaciones de tipo disciplinar y educativa ligada a la didáctica, en cada ámbito, por esto se utilizan diferentes procedimientos y enfoques metodológicos que posibilitan a los y las estudiantes emitir juicios críticos autónomos, con lenguaje académico.
- **Área didáctica y práctica**: corresponde al eje articulador del itinerario formativo de esta carrera. Su objetivo es que los y las docentes en formación articulen los saberes disciplinares y pedagógicos, logrando así analizar de manera crítica el sistema educativo y adquiriendo la autonomía que le permita tomar decisiones pedagógicas de acuerdo al contexto. Se espera que el o la docente genere propuestas didácticas, creen oportunidades de aprendizaje, e implementen estrategias colaborativas, las cuales han de ser posteriormente evaluadas y acompañadas de una reflexión en relación al propio quehacer docente.

6. Criterios éticos

Con el propósito de desarrollar una investigación fidedigna cuyos aportes al mundo del conocimiento sean confiables, se han establecido algunos aspectos éticos que contribuyen a darle al estudio las características señaladas. En primera instancia, se ha contado con el respaldo de un equipo conformado por un grupo interdisciplinario de académicas de la universidad, las cuales han cumplido el rol de asesorar y monitorear el proceso de construcción del presente estudio. Por otro lado, se cuenta con los permisos necesarios para el acceso a materiales no públicos, que en este caso, corresponden a los variados documentos curriculares de cada carrera investigada en este estudio.

7. Método de Análisis de la Información

Para llevar a cabo esta investigación se ha elegido desarrollar el análisis de contenido como método, el cual es definido por Krippendorff como la técnica orientada a formular, a partir de determinados datos, inferencias que se puedan reproducir y que sean válidas para aplicarse a un contexto (Porta & Silva, 2009).

Como metodología de abordaje del conocimiento, el análisis de contenido da el espacio a interpretar la realidad, a través de las categorías posibles de extraer del metatexto, con el propósito de estructurar así un modelo (Auxiliadora & Moraima, 2008). En este sentido, la presente indagación consta de una interpretación de los instrumentos curriculares, siempre con el objetivo de extraer de ellos categorías y resultados que logren dar respuesta a la pregunta fundamental de este estudio.

De manera más específica, la tarea a ejecutar en este trabajo corresponde a un análisis de contenido a nivel semántico, el cual define cierta estructura significativa de relación y toma en cuenta todas las ocurrencias que concuerden con aquella estructura. Para concretar lo anterior, quienes analizan tienen la posibilidad de valerse de diversas operaciones analíticas que resulten más o menos adaptadas a la naturaleza del material y del problema en cuestión, para lo cual pueden utilizar uno o varios procesos de análisis que se complementen entre sí de modo de enriquecer los resultados o conseguir una interpretación con fundamentos científicos (Andreú, 2002).

Es en razón de lo anterior, que este método resulta el más pertinente para respaldar el proceso de análisis curricular de los programas, del Modelo Educativo y del Plan de Estudio, a realizar en la presente investigación. Además, cabe destacar que sus objetivos guardan relación con un análisis textual, lo que se vincula directamente con los procedimientos que implica el estudio del currículum universitario.

Para efectuar el análisis de los documentos curriculares de ambas carreras, se han levantado tres (3) macro-categorías que facilitan la identificación de aspectos distintivos de una educación en y para la diversidad. Estas son el Saber, Saber Hacer y Saber Ser, puesto que son elementos constituyentes de una competencia profesional. En este sentido, cabe recordar

que los documentos a analizar están construidos en conformidad al Modelo Educativo de la UMCE, el cual considera entre sus bases un modelo basado en competencias.

A continuación, se presenta la secuencia de acciones seguidas para hacer posible esta investigación. En primera instancia, hubo una fase correspondiente a la generación del planteamiento del problema en conjunto con expertas y académicas de la UMCE. En segundo lugar, existió una fase de revisión bibliográfica y construcción de un documento teórico base que expresa los aspectos relacionados con la educación en y para la diversidad, el cual fue tomado del marco referencial, con el propósito de facilitar el análisis de los documentos seleccionados para esta investigación. En las próximas líneas se dará cuenta del proceso realizado para el abordaje de cada documento.

- **Análisis del Modelo Educativo UMCE**

Para el análisis de este documento institucional, se realizó primeramente el levantamiento de una matriz que contuviera en sus columnas las diferentes secciones que componen el Modelo Educativo. Por otro lado, en las filas se presentan apartados específicos que facilitan la sistematización del análisis, siendo los siguientes: *unidades de registro*, donde se exponen los fragmentos extraídos del documento; *cita*, apartado dedicado al respaldo bibliográfico que vincula la unidad de registro con una educación en y para la diversidad; y *competencia*, en donde se determina la relación que la unidad de registro tiene con las macro-categorías que dirigen el análisis: Saber, Saber Hacer y Saber Ser. A continuación, se muestra un modelo de la matriz utilizada para tal objetivo. (ANEXO n°1)

	1. Presentación	2. Introducción	3. Elementos epistémicos que dan sustento al	4. Principios Orientadores del modelo UMCE	5. Modelo educativo UMCE	6. Bibliografía
Unidad de registro						
Cita						
Competencia						

Posterior a la elaboración de la matriz presentada, se procede a la revisión del Modelo Educativo, dirigiendo la lectura a la búsqueda de aspectos distintivos de una educación en y para la diversidad, los cuales serán organizados en la tabla dispuesta para ello. Luego, con los datos obtenidos, se procede a desarrollar un análisis descriptivo de estos, considerando

aquellos elementos que tengan mayor recurrencia y/o cuyos significados sean de relevancia en relación al fenómeno en estudio.

- **Análisis Plan de Estudio: Perfil de Egreso**

En cuanto al análisis de este documento institucional, se realizó primeramente el levantamiento de una matriz que contuviera en sus columnas las diferentes secciones que componen el Perfil de Egreso, además de un conjunto de filas cuyos apartados facilitan la sistematización del análisis. En las filas se presentan apartados específicos, correspondientes a: *unidades de registro*, donde se exponen los fragmentos extraídos del documento; *cita*, apartado dedicado al respaldo bibliográfico que vincula la unidad de registro con una educación en y para la diversidad; y *competencia*, en donde se determina la relación que la unidad de registro tiene con las macro-categorías que dirigen el análisis: Saber, Saber Hacer y Saber Ser. A continuación se muestra un modelo de la matriz utilizada para tal objetivo. (ANEXO n°2)

	Declaración	Competencias Sello	Competencias Genéricas	Competencias Específicas
Unidad de Registro				
Cita				
Competencia				

Posterior a la construcción de la matriz ya presentada, se realiza la revisión de los perfiles de egreso de cada carrera, centrando la lectura en la obtención de aspectos distintivos del fenómeno investigativo. Los hallazgos fueron organizados en la tabla dispuesta para ello. Seguidamente, con los datos obtenidos, se realizó un análisis descriptivo de estos, considerando aquellos elementos que tengan mayor recurrencia y/o cuyos significados sean de relevancia en relación al fenómeno en estudio.

- **Análisis de los Programas**

Para llevar a cabo esta tarea, se inicia con el levantamiento de una matriz de análisis que contempla, por una parte, los componentes de los programas, y un conjunto de filas cuyos apartados posibilitan sistematizar el análisis de los documentos. En estas filas se exponen apartados que, al igual que en los análisis previos, corresponden a: *unidades de registro*, donde se exponen los fragmentos extraídos del documento; *cita y competencia*, apartado dedicado al respaldo bibliográfico que vincula la unidad de registro con el fenómeno en investigación y además se determinaba la relación que la unidad de registro tenía con las macro-categorías que dirigen el análisis: Saber, Saber Hacer y Saber Ser. A continuación, se muestra un modelo de la matriz utilizada para tal objetivo (ANEXO n°3).

	Semestre	Actividad Curricular	Créditos	Nombre de la Actividad Curricular	Tipo de Docencia	Descriptor	Desagregación de Competencias	Resultado Formativo	Criterios de Evaluación	Repertorio de Situaciones Evaluativas	Núcleos de Aprendizaje	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Bibliografía Básica Obligatoria	Bibliografía Complementaria	Otros Recursos
Unidad de Registro															
Cita - Competencia															

Luego de diseñar la matriz específica para los programas de estudio, se procedió a la lectura minuciosa de los documentos en búsqueda de aspectos distintivos de una educación en y para la diversidad. Los descubrimientos fueron sistematizados en la tabla elaborada para tal propósito. Posteriormente, con los datos obtenidos se realizó un análisis descriptivo de estos, considerando aquellos elementos que presentan mayor recurrencia y/o cuyos significados sean de relevancia en relación al fenómeno en estudio, esta labor fue realizada en tres (3) niveles de análisis, que se explican a continuación:

- Primer nivel de análisis: **Componentes de los Programas de Actividades Curriculares**

En primera instancia, se lleva a cabo una revisión del itinerario formativo, en conjunto con los programas de actividades curriculares, con el propósito de determinar qué componentes son significativos al momento de evaluar la presencia o ausencia del enfoque inclusivo. Este itinerario de formación responde a la resolución N°2.140, donde se establece la manera en que se articula la carga académica de las actividades curriculares del plan de estudio (UMCE, 2018). Como resultado de dicha revisión, se han seleccionado doce (12) componentes en los

que es posible encontrar fragmentos textuales vinculados a aspectos de una educación en y para la diversidad. A continuación se señala cada componente junto con su respectiva descripción.

1. **Nombre de la Actividad Curricular (NAC):** hace referencia al título que se le brinda a cada asignatura.
2. **Tipo de Docencia (TD):** señala la modalidad bajo la cual el o los docentes guiarán la asignatura, teniendo entre las posibilidades la docencia, entendida como un solo docente a cargo de la asignatura; la co-docencia, en la cual el docente titular se acompaña de otro docente que presta apoyo en el desarrollo de la asignatura; la docencia colegiada, dos docentes toman acuerdos y acciones de manera mancomunada; Tutoría, docente realiza acompañamiento a un trabajo más autónomo por parte del estudiante.
3. **Descriptor (D):** detalla el área formativa en que se enmarca la asignatura (de acuerdo al plan de estudio de la carrera), además de declarar el propósito que tiene en función del proceso de formación profesional de los y las estudiantes. Además, define los conocimientos que se han de adquirir durante el curso y las variadas actividades curriculares que se realizarán para ello.
4. **Desagregación de Competencias (DC):** se señalan las competencias que se espera que el docente en formación desarrolle en determinada asignatura, a través de indicadores específicos, posibles de vincular con un saber.
5. **Resultado Formativo (RF):** este hace referencia a los resultados del aprendizaje, en el cual se describe lo que los y las estudiantes deben ser capaces de hacer al término del proceso formativo o de la asignatura.
6. **Criterios de Evaluación (CE):** los cuales hacen referencia a aquellas consignas que se seleccionarán sobre la base de los aprendizajes relevantes de un objetivo de aprendizaje, ya sea de tipo conceptual, procedimental o actitudinal.
7. **Repertorio de Situaciones Evaluativas (RSE):** refiere a las diversas instancias y formatos de evaluación previamente sistematizados para evaluar el logro de las competencias asociadas a la asignatura.
8. **Núcleos de Aprendizaje (NA):** son aquellos que refieren al contenido con el cual se articula la asignatura, definiendo en este sentido los ejes principales de esta.

9. **Estrategias de Enseñanza Aprendizaje (EEA):** refiere a las estrategias pedagógicas específicas de las cuales hace uso el docente de asignatura para el desarrollo profesional de los y las discentes.
10. **Bibliografía Básica Obligatoria (BBO):** toda aquella literatura académica mínima que debe ser abordada durante el desarrollo de la asignatura, con el fin de asegurar determinados conocimientos.
11. **Bibliografía Complementaria (BC):** literatura académica que no es exigida de manera obligatoria para el curso, no obstante, se recomienda para el enriquecimiento de saberes de los y las estudiantes.
12. **Otros Recursos (OR):** se refiere a todos los recursos materiales que se abordarán al interior del curso que no correspondan a bibliografía.

- Segundo nivel de análisis: **Cohesión interna entre los componentes, y coherencia con el fenómeno en estudio**.

En este segundo escalamiento del análisis, se indaga la manera en que se relacionan los diferentes componentes destacados, es decir, se establecen vínculos en función a la presencia de unidades de registro. De este modo, se evalúa la coherencia interna de la actividad curricular en relación a los elementos significativos presentes, considerando sus funciones al interior de la asignatura y si resultan vinculantes. Del mismo modo, posteriormente se aborda la coherencia de la actividad curricular con el fenómeno en estudio evidenciado por medio de la integralidad de sus componentes.

- Tercer nivel de análisis: **vinculación con las dimensiones Saber, Saber Hacer, Saber Ser del currículum por competencias**.

En este tercer nivel de análisis se determina de qué manera las unidades de registro vinculadas a un enfoque inclusivo se relacionan con las dimensiones del saber que constituyen una competencia. En este sentido, el Saber responde a lo conceptual; el Saber Hacer a lo procedimental y el Saber Ser a lo valórico y actitudinal. Así, se hace posible visualizar si una actividad curricular contempla los tres (3) saberes o no, tributando de esta manera a que la formación responda a una educación en y para la diversidad en todas sus dimensiones. En este sentido, Sapon-Shevin (2013) señala que para que la educación sea realmente inclusiva, el profesorado debe desarrollar actitudes, capacidades y conocimientos indispensables para enseñar a todos los y las estudiantes.

En el presente capítulo, se ha profundizado en aspectos propios de una investigación, tal como la definición del paradigma, el carácter y el diseño que presenta y la conducen, así como también se ha detallado la metodología que será utilizada en la siguiente etapa de indagación. Sobre la base de lo anterior, se da paso al próximo apartado del proyecto, el cual consta de la revisión y análisis de la documentación ya mencionada con anterioridad con el fin de dar cumplimiento a los objetivos propuestos en este estudio.

8. Sustento teórico para el análisis documental de la presencia de educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo

El presente apartado tiene como propósito exponer los significados más relevantes que sustentan el análisis de los documentos curriculares seleccionados para esta investigación. Tales significados han sido desprendidos desde el marco referencial constituido para el estudio, y se desarrollan en este documento con la finalidad de facilitar la búsqueda de aspectos distintivos de una educación en y para la diversidad en los textos que se analizan.

Primeramente, es importante contextualizar que los significados que aquí se exponen, serán presentados teniendo como pilares las macro-categorías de análisis que se disponen para la investigación que son el Saber, Saber Hacer y Saber Ser. De esta manera, se responde al currículum basado en competencias al que adscribe la institución de educación superior donde se realiza esta investigación. Por último, es necesario detallar que las categorías señaladas están interrelacionadas, por lo que no son excluyentes entre sí a la hora de comprender los significados.

Las interrogantes del quehacer del docente

En lo que concierne al Saber, conviene referirse a lo que hemos de entender por "qué enseñar". Esta interrogante se relaciona con los contenidos y las competencias a enseñar. Desde una visión más amplia, estos contenidos se traducen en conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores, entre otros. Si a su vez hablamos de objetivos, estos serían los procesos de crecimiento que se desea provocar, favorecer o facilitar en cada individuo a través de la enseñanza (Coll, 1994).

Por otro lado, la pregunta "cuándo enseñar" apunta hacia la manera de organizar y secuenciar los contenidos y competencias, puesto que en la educación formal los saberes seleccionados son complejos y además deben estar relacionados entre sí para poder influir en las diversas aristas del proceso de crecimiento personal de un educando. Por esto es necesario que se opte por una secuencia de acción determinada (Coll, 1994).

En cuanto al "cómo enseñar", este se entiende como la manera de estructurar y concretar las experiencias de aprendizaje en que participarán los discentes, a sabiendas de que estas tienen por fin alcanzar las competencias planteadas además de los contenidos seleccionados. Finalmente, al referirse al "qué, cómo y cuándo evaluar", el centro está puesto en la evaluación como un elemento fundamental que permita asegurar que la acción del docente responde de manera idónea a los aprendizajes esperados y para incorporar los cambios oportunos de encontrarse con un panorama contrario (Coll, 1994).

Si bien las implicancias derivadas de las interrogantes recién señaladas dan cuenta de saberes que un profesor o profesora debe manejar, es posible encontrar en ellas una segunda naturaleza: la del saber hacer, puesto que no se trata únicamente de saber qué enseñar, cuándo enseñar, ni qué, cómo y cuándo evaluar los aprendizajes; se trata de ponerlo por obra y, de esta manera, aplicar lo que la teoría invita a practicar en la realidad de las aulas.

A continuación, se presentan cada uno de los componentes de las competencias relacionados con la educación en y para la diversidad en los que debieran formarse los futuros docentes en la educación superior

A. Saber

¿Qué es la diversidad?

Bisquerra (2011) propone que la diversidad es un concepto que incluye una magna variedad de posibilidades que la expliquen: la diversidad de género, edades, estilos de aprendizaje, diferencias intelectuales, dificultades de aprendizaje, contextos desfavorecidos, minorías étnicas y culturales, grupos de riesgo, o dificultades físicas, psíquicas y sensoriales.

No obstante lo anterior, es de relevancia explanar que hay un sinnúmero de aspectos que podrían agregarse a la visión de los autores respecto de la diversidad, bajo el entendido de

que esta no se reduce a necesidades especiales, situaciones de discapacidad o alguna forma de experimentar desventaja en relación a una mayoría.

Tal como señalan Arnaíz y De Haro (1997), la diversidad es una condición inherente al ser humano. El sustento de la diversidad es el respeto a las diferencias de los individuos y las toma en consideración en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, en lo cotidiano como docentes, es posible apreciar que los estudiantes expresan la diversidad a través de la variedad de ideas, experiencias y actitudes previas, pues cada persona tiene un bagaje diferente ante un nuevo contenido. Existe diversidad de estilos de aprendizaje, estilos de pensamiento (inducción, deducción, pensamiento crítico), estrategias de aprendizaje, relaciones de comunicación establecidas (trabajo cooperativo o individual) (…) diversidad de ritmos y tiempos para asimilar el conocimiento; diversidad de intereses, motivaciones y expectativas, y diversidad de capacidades y ritmos de desarrollo (Arnaiz & De Haro, 1997).

La diversidad incluye las diferencias visibles y no visibles, e incluso las similitudes entre las personas; la diversidad aborda las diferencias que están presentes en una humanidad común. Considera a todas las personas, no solo a quienes calzarían con el perfil de la ilusoria normalidad. Sin embargo, y tal como ha ocurrido en las primeras definiciones, su uso en ocasiones se corrompe al vincularla expresamente con la "anormalidad", o en otras palabras, con los que no son como la mayoría (Booth & Ainscow, 2015). Como señalan estos autores "cuando los grupos y las comunidades se ven como homogéneas y cuando las diferencias entre ellos no son reconocidas, el valor de la diversidad se pierde. Una respuesta global a la diversidad da la bienvenida a la creación de diversos grupos y respeta la igual dignidad de los demás, independientemente de la diferencia percibida. En este punto de vista la diversidad es un excelente recurso para la vida y el aprendizaje, en lugar de un problema que superar" (Booth & Ainscow, 2015, p. 27).

La diversidad viene a ser la consecuencia de un origen, ya sea social, cultural, y de las particularidades de cada sujeto, tomando en cuenta su historia personal, sus intereses, las capacidades que tiene, sus motivaciones y estilos de aprendizaje, lo que finalmente constituye un sinnúmero de factores que permiten a una persona diferenciarse de otra (Leiva, 2005).

Por otra parte, en palabras de Gimeno (2000), la diversidad alude a la posibilidad de las personas de ser diferentes entre sí, lo que en una sociedad liberal, en que priman la tolerancia y la democracia, merece respeto. Así mismo, señala que la diferencia puede derivar en una desigualdad, dependiendo de la medida en que las singularidades de las personas o de colectivos les permitan lograr o no ciertos objetivos en el contexto escolar y fuera de este. De esta manera, la diferencia no sería solo una expresión del ser irrepetible que cada persona es, sino de la posibilidad de llegar a ser y de participar de los bienes sociales, económicos, culturales, entre varios otros. Lo diverso se contrapone a lo homogéneo, y la desigualdad se enfrenta por medio de la nivelación, lo que es una aspiración fundamental de la educación, entendida como una herramienta de capacitación que permita a las personas crecer en posibilidades equitativas (Gimeno, 2000).

Para finalizar, es relevante destacar que, en contraposición, la idea de normalidad se ha formado debido a los constructos de la sociedad, lo que ha provocado que las creencias personales no se basen en una definición específica, ni sean iguales en todos. La idea de normalidad suele establecerse y dar lugar a juicios y actos de control de los comportamientos que no son frecuentes en un individuo, o incluso en la sociedad, lo que hace de este concepto algo restrictivo y en ocasiones, opresor (Sapon-Shevin, 2013).

Diversidad funcional

El concepto de diversidad funcional nos habla de las distintas formas en que podría funcionar una persona, lo que no implica que su valor disminuya o sus capacidades sean puestas en tela de juicio. Contrariamente, este término tiene por intención ofrecer una visión alternativa de la situación de discapacidad, instando a que los paradigmas cambien y se impulse el respeto a la diferencia, la equidad de derechos, la dignidad del ser humano, la libertad de decidir y la inclusión social (Villatoro, 2015).

En este sentido, la diversidad funcional debe ser comprendida como una construcción social que se origina en respuesta a la falta de reconocimiento de las diferencias del otro. Dicho de otra manera, ocurre que la sociedad ha enfrentado la diferencia haciendo visibles las múltiples formas de discriminación que se generan, ya sea debido al género, la etnia, clase social o diversidad funcional (Romañach & Lobato en Villatoro, 2015). En contraste con esto, se ha puesto en evidencia que el concepto de diversidad funcional se ha vuelto fundamental en lo que respecta a validar a las personas en situación de discapacidad, brindar

una mirada más amplia del concepto de diversidad y exponer los variados factores que provocan exclusión y discriminación (Romañach & Lobato, 2007).

Ligado a lo expresado con anterioridad, el concepto de diversidad funcional procura eliminar la idea de mujeres y hombres encasillados en estereotipos de anormalidad, enfermedad, deficiencias, y la visualización de estos como aspectos negativos, irracionales y excluyentes (Villatoro, 2015). A lo largo del tiempo, variaciones de tipo genéticas, mentales o físicas, han constituido razones a las que se les han atribuido una subcategoría de derechos, desvalorizándolos o ignorándolos a partir de interpretaciones de índole religiosa y cultural (Maraña en Villatoro, 2015).

La Organización Mundial de la Salud (OMS), promovió la llamada Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud en la Asamblea Mundial de la Salud (Romañach & Lobato, 2007). En dicha instancia se presenta una nueva conceptualización para interpretar las alteraciones de la salud.

Primeramente, se reemplaza el concepto de "deficiencia" por déficit en el funcionamiento, explicándolo como la pérdida o anormalidad de una parte del cuerpo o de una función, ya sea mental o física. La "anormalidad" es entendida como una desviación significativa de la norma en términos estadísticos. En segundo lugar, se reemplaza el término "discapacidad" por limitación en la actividad, entendida esta como las dificultades que una persona puede encontrar al realizar ciertas actividades, sin que su salud se vea alterada. En tercer lugar, se elimina el término "minusvalía", siendo sustituido por restricción en la participación. Esto hace referencia a las complejidades que una persona puede experimentar al implicarse en situaciones vitales. En cuarta instancia, se desarrolla el concepto de "barrera", que alude a los factores ambientales que rodean a un individuo e influyen en el funcionamiento y generan discapacidad, por ejemplo, en servicios y entornos que carecen de accesibilidad (Romañach & Lobato, 2007).

Los paradigmas cuya mirada es inclusiva destacan el derecho de cada individuo de ser tratado de forma respetuosa en toda circunstancia, y tener la posibilidad de optar a realizar sus proyectos de vida contando con todas las oportunidades que requiera y que respondan a sus características. Por lo anterior, es imperante que la formación inclusiva inicie en la

infancia y tenga continuidad posteriormente, de modo que cada persona adquiera las habilidades necesarias para autodeterminarse y autogestionarse (Villatoro, 2015).

En resumen, la diversidad funcional no implica únicamente una modificación lingüística. Antes bien, su profundidad es mayor, y se relaciona con buscar un cambio que incida en la actitud que la sociedad tiene para evaluar aquellas situaciones en que se genera desigualdad y vulneración de derechos. Por ello, el término que aquí se detalla constituye una alternativa que se pone de pie en defensa de la diferencia, y que fomenta la inclusión de todas las personas al declarar que hay diversidad en el hacer, pensar o decir, lo cual es inherente a los seres humanos (Villatoro, 2015).

Diversidad socioeconómica

En términos sociales, la diversidad alude a las personas que difieren del colectivo mayoritario, ya sea por tener otras costumbres y tradiciones, habitar otros territorios o comunicarse por medio de otro código lingüístico. No obstante lo anterior, existe en el concepto de diversidad, una contraposición entre los aspectos positivos y negativos de este: por un lado, conviene ser diverso, puesto que no debemos ser todos iguales, pero por otro lado, esta misma condición de diferencia implica el riesgo de no tener la oportunidad de participar apropiadamente de la sociedad (Calderón, 2012).

En el contexto actual, marcado por la globalización que envuelve a la sociedad, hay una predominancia de modelos políticos, culturales y económicos. De esta manera, no estar alineados a dichos modelos o diferenciarse de estos, es lo que permite que ciertos grupos o personas se distingan (Giménez en Calderón, 2012).

Respecto al concepto de nivel socioeconómico, se debe aclarar que este no constituye una característica física, más bien, hace referencia a la integración de los rasgos de los individuos y sus hogares. Por lo demás, este es un concepto que varía en función de los contextos y épocas de la historia (Vera & Vera, 2013). En muchos años se ha evidenciado que existe discriminación en el ámbito de las clases sociales. Al respecto, Karl Marx declaraba a mediados del siglo XIX, que la igualdad que las instituciones democráticas pretendían garantizar, servía para solapar la verdadera desigualdad entre las clases sociales, la cual se generaba a causa del propio sistema socioeconómico imperante (García, 2006).

Diversidad sexual y de género

Según lo expresado por el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH) en Chile, las dimensiones de la sexualidad se traducen en múltiples y diversas maneras de experimentarla. Por ello, la forma en que esta se desarrolla da paso identificarse y conocerse a sí mismo, como también a los demás, ya sea como hombre, mujer, heterosexual u homosexual, bisexual o transexual (MOVILH, 2010).

Respecto a la discriminación y los estereotipos, la literatura explica que estos suelen originarse en los roles de género, y se basa en ideas preconcebidas que no responden a los intereses y aptitudes reales de las personas. A consecuencia de lo anterior, a lo largo de la historia, el rol de las mujeres ha sido acotado a trabajar en el hogar, mientras que los hombres a ser el sostén económico. De ahí que existan frases tales como "solo las mujeres lloran y los hombres no" (MOVILH, 2010).

En la medida que el tiempo avanza, se ha evidenciado que varios de los roles de género no son imperiosamente propios de un sexo en específico, y pueden ser desarrollados de manera igualitaria por ambos, incluso si se manifiesta en variadas formas de expresión. Aun con lo anterior, la discriminación se ha vuelto un problema de la sociedad, y tiende a ocurrir con las minorías que suelen ser invisibilizadas. Este problema propende a ser entendido como "toda forma injustificada de distinción, exclusión, restricción o preferencia, que prive, perturbe, amenace o menoscabe el ejercicio de los derechos establecidos en la Constitución Política y en la ley, así como en los textos internacionales y en la Declaración Universal de Derechos Humanos" (MOVILH, 2010, 8).

Cuando la discriminación surge dirigida a ciertos grupos, se está dañando la diversidad de la sociedad, pues esta permea la diversidad que incluso hay en nuestros núcleos familiares y en otros espacios sociales. Por eso, la discriminación impacta tanto a la persona afectada, como a la sociedad en general (MOVILH, 2010).

Si profundizamos en esta temática, es posible notar que la diferencia sexual es la diferencia humana de mayor relevancia, y la que hace posible que exista una diversidad enriquecedora, que al mismo tiempo se aborda con una desafortunada actitud por parte de la sociedad (Pérez De Lara, 2000).

Diversidad cultural

Bajo la lógica multifactorial que explica la diversidad, la UNESCO (s.f) se da a la tarea de definir el concepto de "diversidad cultural", la cual refiere a la multiplicidad de formas en que los grupos y sociedades se manifiestan, enriqueciendo y transmitiendo el patrimonio cultural de la humanidad a las sociedades que la componen.

La cultura como concepto puede entenderse como un conjunto estructurado de formas de actuar, pensar y creer, propias de un grupo humano. Por medio de ella enfrentan las problemáticas que emergen de su contexto y, además, obtienen de ella cohesión (Taboada-Leonetti en Devalle & Vega, 2006).

La cultura se compone de valores, comportamientos y conocimientos, elementos que hacen posible a los individuos pertenecientes a un grupo, poder adaptarse al contexto en que se encuentran y prevenir los obstáculos a los que pueden enfrentarse. Por otro lado, las relaciones que se establecen entre las culturas que cohabitan un espacio pueden ser muy variadas (Devalle & Vega, 2006).

También se consideran otros elementos, tales como la identidad cultural, los pueblos indígenas, la diversidad lingüística, inmigración, educación intercultural, aspectos de índole política y religiosa, integración y ciudadanía, entre otros (Vargas, 2008). De esta manera, algunas expresiones culturales producen un sentimiento de pertenencia a determinado grupo, comunidad o territorio, impulsando así un desarrollo positivo para su población (Molano, 2007).

La diversidad en la educación

Educar en y para la diversidad es un concepto que se erige sobre la base de ideales filosóficos que nos hablan de libertad, igualdad, dignidad humana y justicia, los cuales debieran estar considerados en la documentación de las variadas instituciones que ordenan la cotidianidad. Esto, no como un simple acto burocrático, sino a modo de representación de un colectivo con una opinión común que, en colaboración ha logrado cierto posicionamiento al interior de la sociedad (Sáez, 1997, p. 31).

Al abordar la temática con mayor profundidad, se observan discursos que señalan que educar en y para la diversidad no se trata únicamente de desarrollar procesos de enseñanza-

aprendizaje técnicos y mecanicistas. Antes bien, implica considerar aspectos sociales, las peculiaridades de los diferentes grupos e incluso trayectoria de vida, circunstancias y rasgos de los y las estudiantes que se encuentran en desventaja en el grupo. Significa, además, valorar la diferencia, bajo el entendido que la diversidad no está solo entre seres humanos de diferentes culturas, sino también se evidencia en el ámbito local y personal (Sáez, 1997, p. 31)

En palabras de la ONU (2016), es necesario crear condiciones al interior de las escuelas, que aseguren una educación de calidad y equidad. Para lograr tal propósito, es menester realizar transformaciones profundas en los sistemas educativos y sus respectivas legislaciones de base, para que eventualmente esta visión de la educación sea parte de las actitudes y acciones del profesorado (Duk, 2016).

De acuerdo con la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), la educación constituye un derecho fundamental de las personas. No obstante, la historia muestra que los procesos de enseñanza y aprendizaje han estado sistemáticamente teñidos de desigualdad e inequidad en lo que respecta a la calidad de la educación, además de carecer de accesibilidad debido a las barreras que el contexto pone a las personas en situación de discapacidad (ONU, 1948).

Por otro lado, en la Declaración de Incheon se señala que todas las personas, sin considerar su edad, color de piel, sexo, origen etnico, idioma, religion, posición socioeconómica o lugar de origen, sin importar si tienen una situación de discapacidad, deben poder acceder a una educación de calidad que sea inclusiva, equitativa, y que brinde oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. (UNESCO, 2015, p. 25).

El Ministerio de Educación, por su parte, ha publicado un texto titulado “Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para Educación Básica” (MINEDUC, 2017), en el cual explica el concepto de inclusión educativa basándose en la perspectiva planteada por Booth y Ainscow (2000). Según esta, la inclusión educativa sería un proceso de mejora organizado del sistema y de las instituciones educativas, con el propósito de acabar con las variadas barreras que han actuado dificultando que los y las estudiantes estén presentes, aprendan y participen en sus escuelas.

Como señala la Ley General de Educación de Chile (2010), la educación es el proceso de aprendizaje permanente que puede ocurrir en diferentes etapas de la vida de las personas. El propósito es que éstas crezcan en los aspectos espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. El proceso para que esto se produzca es a través de la transferencia de valores, destrezas y conocimientos, los que han de ser mantenidos (Pica, 2018).

En este sentido, el rol de la educación superior es de carácter social, y tiene como motivo generar conocimiento y desarrollarlo, además de manejar su aplicación. También se relaciona con desarrollar las ciencias, la tecnología, las artes y las humanidades. Por otro lado, la educación superior también incluye dentro de su labor la vinculación con la comunidad, buscando para ello una formación ética y completa de las personas, formación que les incentive a participar de la vida en sociedad y aportar a esta desde sus talentos variados, sus intereses y sus capacidades (Pica, 2018).

La educación en y para la diversidad

Una distinción necesaria que hacer para efectos de esta investigación, es la que explica el significado detrás de una educación *en diversidad* y una educación *para la diversidad.* La primera guarda relación con la presencia de rasgos inclusivos durante el proceso educativo de quienes cursan la carrera de pedagogía, mientras que la segunda hace referencia a aquellos aspectos que contribuirán a que los y las discentes logren crear ambientes propicios para la diversidad e inclusión en su futuro desempeño profesional.

Educar en y para la diversidad es un importante desafío que se plantea al sistema educativo formal (Guerrero, 1998, 12). Dicho desafío no implica adoptar medidas especiales para el alumnado considerado problemático, antes bien, requiere acoger un modelo de desarrollo curricular que facilite el aprendizaje de los y las estudiantes considerando su diversidad (Díez & Huete, 1997). No se trata tampoco de cantidad, sino de calidad; de poseer una actitud y una convicción cultural más que recursos técnicos, y de enseñar a cada estudiante de manera diferenciada (Díez y Huete, 1997).

El primer inconveniente en conseguir este propósito radica en la incapacidad para reconocer que todas las niñas y niños son diferentes entre sí, en un sinnúmero de aspectos (Sapon-Shevin, 2013). Cuando las energías se centran en exigir que todos los estudiantes sean iguales, es decir, que se integren, se está coartando la posibilidad de adquirir beneficios y

fortalezas que surgen cuando los y las educadoras apoyan a todos los alumnos (Sapon-Shevin, 2013).

En este sentido, la educación procuró, por largo tiempo, acabar con todo aquello que desde el punto de vista social era considerado negativo, excluyendo, al menos de palabra, a los hijos de inmigrantes, a aquellos que carecían de precisión y formalidad al hablar. En razón de esto, se menospreciaban y rechazaban formas de hablar, estilos de vida, y se invalidaba un gran espectro de expresiones culturales diversas (Duschatzky & Skliar, 2001).

A modo de panorama, la autora Rosa Blanco señala con certeza que, si bien ha habido un progreso de la educación básica en Latinoamérica, además de una búsqueda persistente por mejorar la calidad y equidad en la educación, aún existe la desigualdad de oportunidades en términos educativos (Duk, 2016). Esto se explicaría, en parte, a que los sistemas educativos no han respondido de manera coherente a estos avances en cuanto a la desigualdad social, económica, geográfica, lingüística, cultural e individual, diversos tipos de inequidad que provocan un alto nivel de analfabetismo y ausentismo escolar, entre otros (Duk, 2016).

En función de lo anterior, se hace menester crear las condiciones escolares que aseguren una educación de calidad y equidad, lo que requiere de transformaciones estructurales en los sistemas educativos y las políticas que los sustentan, para así permear las actitudes y las prácticas docentes (Duk, 2016). Si convenimos en que todos los seres humanos tienen derecho a acceder a una educación de calidad, entonces, tal como declara Lindquist (2013), no son nuestros sistemas educativos los que pueden permitirse acoger a ciertos tipos de niños; al contrario, es el sistema escolar de un país el que se debe ajustar para satisfacer las necesidades que cada estudiante posea (Duk, 2016).

A modo de pregunta retórica, Duschatzky y Skliar (2001) cuestionan si será cierto que la atención educativa a la diversidad constituye, finalmente, la práctica de una educación para todos. Cuestionan si la educación multicultural sería sólo una enunciación de diferencias evidentes, típicamente reducidas a las etnias o a los individuos con necesidades especiales. Desde la perspectiva de los autores, ¿se tratará de limitar el significado de la diversidad en la visibilidad de quienes son diferentes dentro del aula? ¿de construir un aula políticamente correcta que cuente, a lo menos, con algún estudiante de piel oscura, algún otro con discapacidad intelectual, algún alumno de la calle, o algún gitano? Según los académicos,

siempre ha estado presente la idea de que los programas de educación multicultural funcionan bajo un mecanismo doble, que conjuga la idea de respeto hacia la cultura de origen, y la de integración en la cultura que se considera huésped (Duschatzky & Skliar, 2001).

El acto de educar debe ser concebido como una puesta a disposición de la persona, de todos aquellos elementos que le posibiliten ser distinta (Duschatzky & Skliar, 2001). Alineado a lo anterior, educar en la diversidad desde el respeto de la identidad de cada persona, aceptar la diferencia y respetarla bajo la premisa de que todos los seres humanos deben existir en igualdad, debiesen ser acciones a concretar más que frases repetitivas que pretenden orientar (Pérez de Lara, 2001). En relación a esto, existe una controversia que enlentece este proceso: y es que la educación tiene como deber imperante hacer de cada individuo un alguien cuya identidad esté definida y responda a los cánones de normalidad, lo que debe ser recto, habitual y repetido en cada uno de nosotros (Pérez de Lara, 2001).

B. Saber Hacer

En cuanto al concepto de Saber Hacer, este se refiere a lo que hemos de entender por "cómo enseñar". Esta interrogante se relaciona con las metodologías, estrategias y destrezas imprescindibles a la hora de concretar esta labor. En este sentido, se habla de una dimensión práctica, "relacionada con el desarrollo de prácticas inclusivas, lo que es entendido como la realización de actividades que evidencien culturas y políticas inclusivas. En alineación con esta dimensión, las actividades han de ser planificadas tomando en consideración la diversidad de niños/as y jóvenes del centro y del entorno, apuntando a que sean partícipes activos a partir de sus saberes y experiencias" (Booth & Ainscow, 2011).

De esta manera, es que la inclusión en el ámbito educacional "implica desarrollar un trabajo fuertemente dedicado a brindar oportunidades a todos los y las estudiantes en los sistemas educativos, centrándose en quienes han sido excluidos de dichas oportunidades a lo largo del tiempo. Entre estos grupos figuran aquellos provenientes de los hogares más pobres, de las minorías étnicas y lingüísticas, de los pueblos indígenas y las personas con necesidades especiales y discapacidades" (UNESCO, 2017). Para cumplir con lo planteado anteriormente, es que se genera el estándar 6, el que contempla que "el futuro profesor conoce y sabe aplicar métodos evaluativos a fin de contribuir al progreso de los estudiantes,

usando los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica. De esta manera, la evaluación es entendida como un proceso sistemático de obtención de evidencias que permitirá verificar los aprendizajes, a fin de mejorar la enseñanza y generar impacto en los conocimientos. Por ende, conoce, diseña y adapta diversos tipos de estrategias e instrumentos, proveyendo distintas y suficientes oportunidades para que el estudiante demuestre lo aprendido. Además, entiende que los criterios de evaluación deben ser coherentes con los objetivos y las oportunidades de aprendizaje ofrecidas, debiendo ser comunicados oportunamente a los estudiantes, sus padres y apoderados, y otros miembros de la comunidad escolar. Por último, está capacitado para brindar oportunidades para que los estudiantes desarrollen la capacidad de monitorear su propio aprendizaje, pero a la vez comprende que es su responsabilidad certificar el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje y que estos estén vinculados con los requerimientos del sistema escolar" (MINEDUC, 2012).

Siguiendo la línea de lo anterior, también es relevante hacer mención del estándar 8, el que señala que los y las docentes han de estar "capacitados para atender la diversidad y promover la integración en el aula, comprendiendo que la educación es un derecho de todos los estudiantes y que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas" (MINEDUC, 2012). No obstante, para cumplir con esta misión, se hace necesario adoptar una serie de requerimientos para la implementación de la educación en y para la diversidad, por ello es que se proponen las siguientes estrategias:

"a) Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos. Consiste en considerar aquellos aspectos del currículo que, aun siendo valiosos, no tienen que ser aprendidos por todos los alumnos, puesto que no son parte del currículo común. Esto permitirá que los contenidos y objetivos comunes, así como las estrategias diferenciadoras se dirijan a que todos los alumnos consigan aprender lo básico en un grado aceptable. En cambio, los contenidos no comunes es conveniente diversificarlos al máximo con el fin de personalizar la respuesta educativa para aquellos alumnos que presentan dificultades, al igual que desarrollarlos durante el mayor número posible de momentos educativos (materias optativas, partes de una materia, lecturas, actividades extraescolares, etc).

b) Las tareas académicas definen distintos modos de trabajar y de aprender. Atender a la diversidad de alumnos presentes en un aula implica utilizar diferentes medios, aprovechar

los recursos del entorno, partir de los conocimientos previos de los alumnos. También requiere que el profesor utilice el rol de mediador de los aprendizajes de sus alumnos favoreciendo situaciones de metacognición, en que estos puedan aprender a pensar y aprender a aprender. Responder a la heterogeneidad es un reto que tiene actualmente el profesorado, para el cual indudablemente necesita formación.

c) Los centros y los profesores tienen que hacer viable el libre progreso de los más capaces de forma natural. Se trata de abrir itinerarios educativos en función de las posibilidades y necesidades de los alumnos presentes en el aula. Con este fin, se establecerán los recursos tanto personales como materiales, se utilizarán estrategias de trabajo individual, enseñanza tutorada, aprendizaje cooperativo, etc., creando un ambiente favorable de aprendizaje. Así desde los alumnos con altas habilidades hasta aquellos otros con un potencial más bajo encontrarán vías de desarrollo según sus posibilidades e intereses.

d) Se requiere una gran riqueza de materiales en el aula para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En muchas aulas el libro de texto constituye el material básico y, a veces, el único con el que el alumnado aprende. Esta circunstancia hace que la planificación de la enseñanza por parte del profesorado, en relación a los distintos niveles de competencia curricular de los alumnos, se obvie. Generalmente, el libro de texto va dirigido al alumno medio, no encontrando muchos alumnos referentes en el mismo, en relación a su proceso de enseñanza-aprendizaje. En las aulas debería utilizarse muchos más recursos materiales (biblioteca de centro, biblioteca de aula, documentación variada,..), puesto que la diversificación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje están en relación directa con la variedad de los materiales que se utilicen, en cuanto a contenido, nivel, capacidad de estimular, etc.

e) Se necesitan itinerarios formativos que rompan el marco organizativo dominante. Esta es una estrategia difícil de llevar a cabo, dada la estructuración y características de nuestro sistema educativo. Sin embargo, el hecho de disponer de diferentes itinerarios formativos configura un marco educativo en el que es posible romper con las clasificaciones de grados y las actuaciones individuales de los profesores, profundamente marcadas por sus especialidades y ámbitos de actuación.

En definitiva, estas estrategias hacen referencia a la necesidad de enseñar de manera eficaz a clases heterogéneas teniendo en cuenta las siguientes consideraciones: "riqueza de materiales, fomento de interacciones en pequeños grupos, delegación de ciertas responsabilidades en los alumnos, tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas, estimulación de la participación de los alumnos de bajo nivel, clases con simultaneidad de tareas diferentes con múltiples funciones del profesor" (Gimeno, 1999, 78).

Finalmente, no se puede pasar por alto las siguientes reflexiones referidas a las diversas concepciones de los discentes por parte de los pedagogos: "Si las diferencias humanas son inherentes al desarrollo, y por tanto al ser humano, como venimos diciendo a lo largo del trabajo y constituyen un reto para la acción educativa, la respuesta educativa requiere considerar todas estas individualidades desde un planteamiento global, donde se personalicen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aquí es donde surge el concepto de educar en y para la diversidad, al igual que el concepto de comprensividad que propone la LOGSE" (Arnaiz, 2000). "Cuando un alumno con dificultades de aprendizaje fracasa en el aula es bastante usual que los profesores piensen que esto sucede como consecuencia de las limitaciones o dificultades de los propios alumnos. Esta suposición les lleva a la búsqueda de respuestas efectivas y rápidas para esos estudiantes que son considerados como especiales, enfatizando la utilización de estrategias de enseñanza bastante mecánicas y repetitivas, desarrolladas tanto en el aula regular como de apoyo. La estrategia que propone el citado autor anima al profesorado que se encuentra ante esta situación a iniciar procesos de reflexión-acción que les permitan revisar su propia práctica educativa, para crear nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, considerando como valiosas las características diferenciales de todos los alumnos" (Ainscow, 1999).

C. Saber Ser

En relación al concepto de Saber Ser, este hace referencia a lo que hemos de entender por "para qué enseñar". Esta interrogante se vincula con los ideales, principios y competencias a integrar a la hora de planificar y desarrollar la enseñanza. Es por esto, que la educación en y para la diversidad es comprendida como "un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos. Por consiguiente,

estamos planteando abandonar el anquilosado modelo asociado a la discapacidad y centrado en el déficit, cuyas prácticas educativas son gerenciales y burocráticas, para entrar en una ideología liberal, defensora de procesos de redistribución social y humana" (Sáez, 1997, 31).

Del mismo modo en que es planteado anteriormente, para llevar a cabo los procesos de aprendizaje, este ha de ser "basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos" (Sáez, 1997).

Además, es relevante señalar que el compromiso con el quehacer pedagógico ha de incorporar los paradigmas inclusivos, en lo que se encuentra "el derecho en todo momento de ser tratado con respeto y del poder acceder a la realización de proyectos de vida con todas las oportunidades necesarias y pertinentes a las características de cada uno" (Villatoro, 2015). Este enfoque responde en gran medida a un tipo de educación "fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día" (Sáez, 1997).

De esta manera, se hace imprescindible que "para que la educación inclusiva sea una realidad, el profesorado debe adquirir la actitud, capacidad y conocimientos necesarios para enseñar a todos los estudiantes (Sapon-Shevin, 2013, pág. 82). Por lo tanto, los esfuerzos van más allá de la formación académica de los profesores y profesoras, sino que, "para que una cultura de inclusión y equidad en la educación progrese, es de vital importancia que las creencias y supuestos sean compartidos entre los altos funcionarios tanto a nivel nacional, como del distrito y de la escuela" (UNESCO, 2017).

A propósito de este tema, la UNESCO plantea que "en un sistema educativo inclusivo y equitativo, todos los docentes deben abordar la diversidad entre los y las estudiantes con una actitud positiva y una comprensión de las prácticas inclusivas; los profesores y las profesoras pueden adquirir gran parte de la preparación que necesitan con respecto a tales prácticas inclusivas durante su formación inicial y a través de unidades de formación cortas, personalizadas y en servicio" (UNESCO, 2017). En este sentido, la diversidad "podría eventualmente ser un elemento de separación o una moda, no obstante, es conveniente tomar en consideración su perspectiva opuesta que la visualiza como positiva, enriquecedora, y

como una oportunidad que se ha de utilizar para crear una sociedad de mayor tolerancia e igualdad. De esta manera, se señala lo oportuno que es considerarla, no como un peligro o amenaza, sino como una riqueza que ha de ser defendida, como un componente esencial en la fraternidad e igualdad" (Calderón, 2012).

Para ello, la UNESCO (2017) en sus investigaciones sobre formación docente para la educación inclusiva ha identificado cuatro valores fundamentales que se deben llevar a cabo en el proceso de esta: en primer lugar, "Valorar la diversidad de los alumnos: las diferencias entre los y las estudiantes se consideran un recurso y una ventaja para la educación"; en segundo lugar, "Apoyar a todos los discentes: los docentes tienen expectativas altas para los logros de estos"; en tercer lugar, "Trabajar con otros: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los docentes"; y en cuarto lugar, "Educar en y para la diversidad es un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana" (Sáez, 1997).

Finalmente, educar bajo las premisas que aquí se han expresado, educar para el pluralismo, requiere que el cimiento de la educación sea la igualdad y el respeto por los demás individuos, personas que son distintas a la norma, que provienen de otras culturas o se comunican a través de otra lengua; personas practicantes de alguna religión o no, o que se encuentren en situación de discapacidad de cualquier tipo y experimenten rechazo y marginación social debido a sus condiciones de vida (Amorós y Pérez, 1993). La consideración de cada realidad posible en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los aspectos esenciales para construir una educación pensada en y para la diversidad.

IV. ANÁLISIS

El análisis que se presenta a continuación contiene las unidades de registro que dan cuenta del fenómeno en estudio en los documentos seleccionados para tales efectos, los cuales son: Modelo Educativo, Plan de Estudio y Programas de las Actividades Curriculares de las dos carreras que se encuentran en estudio, todos estos pertenecientes a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Se presenta por tanto, el análisis descriptivo de cada uno de ellos para posteriormente realizar una triangulación entre sus resultados y el marco referencial, identificando los aspectos centrales que son recurrentes y coherentes respecto al fenómeno en estudio.

En el caso de los programas de las actividades curriculares se presenta el análisis por semestre de cada programa y una síntesis que recoge los elementos más significativos en cuanto a la presencia de educación en y para la diversidad en la trayectoria formativa. Posteriormente, esta síntesis descriptiva del análisis por semestre permitió levantar conclusiones preliminares del análisis de estos documentos.

Análisis de Modelo Educativo

A continuación, se puede evidenciar el análisis del Modelo Educativo de la UMCE, el que fue dividido por secciones para facilitar la identificación de sus unidades de registro relacionadas con educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo.

Sección I: *"Presentación"*

A continuación, se presenta una tabla que tiene por función reunir las diferentes unidades de registro visualizadas en esta sección.

Tabla n°4: *Unidades de Registro de "Presentación"*

Sección del Modelo Educativo	**Unidad de Registro**

Presentación	Se trata de un esfuerzo de reflexión comunitaria sobre cómo debemos enfrentar el desafío de la educación del siglo XXI para Chile; proceso que nos compromete de manera especial, dada nuestra responsabilidad social de responder a los requerimientos del país mediante una formación de profesionales adecuada a los **contextos** siempre cambiantes, **diversos** y complejos de la realidad y del sistema escolar.
	Necesitamos profesores y profesoras que lleven a las escuelas y liceos una mirada amplia y renovada sobre lo que debe ser la educación de los próximos años, con niños y jóvenes con **diversos intereses y estilos de aprendizaje.**
	El anhelo de una educación de calidad, equidad e **inclusividad** debe encarnarse en este nuevo profesional con la actitud, el gesto y la palabra.

Según la información que entrega el cuadro, en la sección inicial del documento que corresponde a la ***Presentación*** se pueden observar tres (3) unidades de registro asociadas a la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo.

El primer elemento significativo que se relaciona con el fenómeno investigativo, pone énfasis en la necesidad de formar profesores y profesoras capaces de trabajar en los diversos contextos educativos existentes. Al respecto, autoridades de América Latina y el Caribe en educación (Leiva, 2005), han expresado la urgencia de otorgar diferentes modalidades y estrategias de enseñanza que respondan de manera adecuada a las variadas necesidades que presentan los y las estudiantes y sus contextos, sin dejar de lado la calidad, por lo que se hace imprescindible que los y las docentes en su periodo de formación reciban herramientas que les permitan desarrollar la labor educativa atendiendo a los requerimientos del entorno.

La siguiente unidad de registro encontrada dentro de este apartado se relaciona con los

diversos intereses y estilos de aprendizajes que poseen los estudiantes y la necesidad de docentes con miradas actualizadas sobre los procesos de enseñanza. Arnaiz y de Haro (1997), exponen que en los contextos educativos existen estudiantes, y cada uno presenta una individualidad que influye en el aprendizaje, puesto que existe una serie de factores, que intervienen en la manera y ritmo que procesan y asimilan el conocimiento, como la motivación y disposición. Es por esto que se hace fundamental formar docentes con una mirada amplia de la diversidad existente en aula, y que también consideren estas diferencias al momento de plantear experiencias educativas.

El tercer elemento significativo encontrado, se refiere al anhelo de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que debe manifestarse en los y las docentes en su quehacer pedagógico a través de la actitud, el gesto y la palabra. Sobre lo anterior, Sapon-Shevin (2013) considera que para concretar esta misión, el profesorado debe desarrollar y poner a disposición diferentes habilidades para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en todos los y las estudiantes, de manera que se brinde una respuesta educativa acorde a sus requerimientos, demostrando de esta forma el compromiso con la inclusión educativa.

Las unidades de registro explícitas observadas en este primer apartado del documento, tributan a las tres competencias: el Saber, Saber Hacer y Saber Ser. Estas competencias se encuentran íntimamente relacionadas, puesto que en las tres (3) oportunidades la mención de algún aspecto relevante para la educación en y para la diversidad, se acompaña de una acción concreta y/o una actitud para su desarrollo pleno, de manera que este enfoque se pueda reflejar en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el profesional de la educación *"con la actitud, el gesto y la palabra".* Por tanto, en esta sección del Modelo Educativo, se puede evidenciar la integralidad en cuanto a las competencias requeridas para la formación de docentes.

Sección II: *"Introducción"*

En esta sección no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio.

Sección III: *"Elementos Epistémicos que dan sustento al Modelo Educativo"*

La siguiente tabla expone las unidades de registro asociadas a la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo. Esta sección está compuesta de tres apartados: Misión y propósito de la UMCE; Referentes del Modelo, desglosado en filosóficos, epistemológicos, psicopedagógicos y Formación en contexto, compromiso con la sociedad y educación permanente.

Tabla n°5: *Elementos Epistémicos que dan sustento al Modelo Educativo*

Sección del Modelo Educativo	**Unidad de Registro**
Elementos Epistémicos que dan sustento al Modelo Educativo	(...) el Modelo responde a compromisos institucionales con la calidad, declarados en la propia misión, a través de componentes que permiten la materialización de una **docencia pertinente, inclusiva, innovadora y actualizada.**
Misión y Propósito de la UMCE	La formación que promueve el Modelo Educativo de la UMCE pretende hacer del sujeto un ser comprometido con una **sociedad democrática, inclusiva, justa y solidaria; que valora y promueve los derechos humanos**, y consciente de su responsabilidad social como agente transformador de su contexto.
Referentes Epistemológicos	Las experiencias de aprendizaje que el Modelo Educativo propone se apoyan en una conceptualización sobre la realidad social y natural que destaca la **singularidad de sus contextos** y su carácter.
	(...) **el aprendizaje se reconoce como una fenómeno altamente complejo y diverso**, que requiere de un profesional comprometido con el cambio social, a través de la formación de sujetos

	que sean protagonistas en forma individual y colectiva de la transformación educacional y social
Referentes Psicopedagógicos	El sello pedagógico que asume esta Universidad la obliga a generar un currículum que responda al interés nacional y al desarrollo local, **al respeto y ejercicio de los derechos humanos y sociales, a la construcción de una sociedad democrático-participativa, más justa en materias de género e inclusión, que contribuya a transformar la relación con el medio ambiente (sustentabilidad) y asuma la diversidad local e identitaria de los sujetos.**
	(...) el Modelo orienta dispositivos curriculares que apoyen la construcción de saberes, nuevas formas de aprender y de pensar, aprender a aprender, a hacer, a convivir, a ser, considerando los intereses cognitivos y los modos de expresión particulares de los profesionales en formación, **valorando su distinta pertenencia sociocultural**
	(...) la **flexibilidad de las diversas propuestas formativas** posibilita la construcción de diferentes trayectorias y vivir el proceso formativo de un profesional de nivel universitario en espacios formales y no formales.

De acuerdo a la información contenida en la tabla, en esta sección denominada ***Elementos Epistémicos que dan sustento al Modelo Educativo***, se pueden evidenciar siete (7) elementos significativos explícitos asociados a la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo presente en la misión y propósito, en los fundamentos epistemológicos y psicopedagógicos que dan sentido al quehacer pedagógico, por tanto son parte de la formación de profesoras y profesores.

La primera unidad de registro observada en este apartado, hace mención de una docencia pertinente de tipo inclusiva, que resulta ser un compromiso asumido por la universidad. Sobre esto, la UNESCO (2017) considera que una cultura inclusiva y equitativa se verá fortalecida en la medida que los diferentes miembros que integran la comunidad educativa compartan las mismas creencias sobre temáticas relevantes, por lo que resulta fundamental que la institución explicite en documentos oficiales el interés por formar docentes con enfoques y herramientas acordes a las realidades educativas contemporáneas.

El siguiente elemento significativo evidenciado en ***Misión y propósito de la UMCE***, expresa que la universidad pretende fomentar el compromiso con una sociedad más inclusiva desde el enfoque de derecho, ya que existe una responsabilidad social ligada a la profesión que aporta al ideal de justicia. Frente a lo anterior Calderón (2012), plantea que es oportuno considerar la diversidad como un elemento positivo y enriquecedor, puesto que aporta a generar una mirada del mundo con mayor equidad e igualdad entre las personas. En este sentido, actualmente los y las docentes, además de mediar los conocimientos, deben orientar sus acciones con el objetivo de promover e incentivar la inclusión y los derechos humanos en los espacios educativos, considerando y valorando la diversidad que presentan los y las estudiantes que integran las comunidades de aprendizaje.

Por otro lado, en la sección de referentes epistemológicos, existen dos (2) unidades de registro que se relacionan con la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo. Una de ellas, pone énfasis en los diferentes contextos educativos y sus características particulares, factores que deben ser considerados para el desarrollo de experiencias de aprendizaje. Sáez (1997), expone que debe existir una comunidad pedagógica comprometida con su entorno y con el desarrollo del proceso de enseñanza desde la consideración de las cuestiones sociales, y que valore aquellos aspectos distintivos de una comunidad en específico. Por tanto, se hace fundamental el reconocimiento del entorno y sus necesidades, para diseñar una respuesta educativa acorde a los requerimientos que presentan. Mientras que el otro elemento relevante para el fenómeno investigativo, pone el foco en el aprendizaje, reconociéndose como un proceso complejo y diverso. Arnaiz (2003) estima que el desarrollo del ser humano se da de múltiples formas, y es un proceso muy diferente en cada persona, por esto se considera un desafío constante para la educación, ya que se debe entregar una respuesta pedagógica que abarque todas estas diferencias. Sin embargo, una vez que se

reconocen las características de este proceso es posible dar paso a la búsqueda y selección de metodologías y estrategias que permitan a los y las estudiantes la adquisición de aprendizajes significativos.

Posteriormente, se encuentra el apartado de los referentes psicopedagógicos en donde se observan tres (3) elementos distintivos explícitos de la educación en y para la diversidad desde un enfoque inclusivo. La primera unidad de registro evidenciada en esta sección, hace mención directa de los conceptos “género”, “inclusión” y “diversidad", los que están en función de generar un currículum alineado con los intereses nacionales y aportar a la construcción de una sociedad más democrática y participativa. En base a lo anterior, Díez y Huete (1997) declaran que la adopción de un modelo de currículum que integre a los y las estudiantes en su diversidad, debe hacerse considerando la calidad educativa y movilizado desde la convicción cultural que cada estudiante aprende de forma diferenciada. Por tanto, el currículum además de ser un recurso técnico organizativo, es también la manera en que las instituciones educativas plasman sus lineamientos frente a temáticas de relevancia social.

El segundo elemento significativo para la investigación, alude a la valoración de la diversidad sociocultural presente en los y las docentes en formación. Lo anterior se relaciona con una educación en diversidad, pues como menciona Sáez (1997) se trata de un proceso que se basa en el pluralismo, y se fundamenta en los derechos humanos y el respeto hacia la diferencia, por lo que dar reconocimiento al origen social es relevante para validar las experiencias previas y convivir en igualdad, en nuestra condición de personas. La última unidad de registro encontrada en esta sección, se refiere a la flexibilidad de las propuestas formativas que permiten experimentar el proceso en contextos formales y no formales. Duschatzky y Skliar (2001) plantean que la educación debe posibilitar el ser distintos, poniendo a disposición de la persona todas aquellas herramientas que pueda necesitar. En este sentido, se precisa la adecuación de los planes formativos de manera que permitan al profesional desenvolverse en espacios educativos diversos, y otorgar igualmente una educación de calidad.

En cuanto a las dimensiones que comprende la competencia, de acuerdo a los diferentes aspectos distintivos explícitos, se aprecia que en esta sección del documento están presentes las tres (3) aristas. El Saber, se refleja en la mención explícita de conceptos tales como “diversidad”, “género”, que son parte del conocimiento epistémico y temáticas relevantes

que se encuentra a la base de la educación en y para la diversidad. El Saber Hacer, se reconoce en el ejercicio de una docencia de carácter inclusiva, además de la flexibilización de las propuestas pedagógicas en pos de los variados contextos educativos existentes. Por último, el Saber Ser se visualiza en la valoración del origen sociocultural de las personas, puesto que el reconocimiento de las diversas experiencias se liga directamente con el respeto, un valor necesario para promover el enfoque inclusivo y la validación de las diferencias intrínsecas de las personas. De esta manera es que se evidencia una integralidad en relación a los saberes en este capítulo del Modelo Educativo de la institución.

Sección IV: *"Principios Orientadores del modelo UMCE"*

La siguiente tabla expone la unidad de registro asociada a la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo, en esta sección del documento.

Tabla n°6: *Principios Orientadores del modelo UMCE*

Sección del Modelo Educativo	**Unidad de Registro**
Principio Transformacional	Los elementos transformacionales del Modelo impulsan a que la UMCE asuma los retos del siglo XXI, habilitando a sus egresados con herramientas para actuar y proponer desde la complejidad y la **diversidad.**
Principio de Integralidad	Desde una mirada compleja de la formación profesional inicial y continua se requiere de una visión global y sistémica que permita integrar en los procesos las **distintas dimensiones que involucra el ser humano: intelectual, artística, afectiva, ética, física y social** recuperando el aporte de cada una de ellas para una formación integral.
	Ello se traduce en un Modelo que propicia variadas experiencias de aprendizaje atendiendo a la

	multidimensionalidad del sujeto, lo que compromete distintas áreas de desarrollo.
	asume la necesidad de que la formación converja en una unidad de sentido: el estudiante y sus procesos formativos, desde **una visión integral de la enseñanza y el aprendizaje.**
Principio de Flexibilidad	Considerando el carácter contextualizado de la educación, que se requiere de un modelo flexible, que además promueva la **diversidad curricular** en los procesos formativos
	las experiencias se deben **adecuar** a circunstancias sociales concebidas como singulares complejas y diversas.
	Con ello, se busca dar cabida a una formación profesional en la que el **estudiante sea capaz de relacionar, contextualizar y globalizar sus aprendizajes, considerando la singularidad de los contextos.**
Principio de Reflexividad	Se busca que los futuros profesionales **reflexionen sobre situaciones particulares, realizando análisis críticos en contextos situados,** atendiendo y resignificando las teorías aprendidas
Principio de Proyectividad	El Modelo involucra una mirada hacia el futuro de la educación chilena y reconoce la necesidad de asumir la formación desde una perspectiva transformadora que permita avanzar hacia una renovación e innovación de la educación, atendiendo a mejorar la relación entre sociedad, sujeto y aprendizaje. Impulsar procesos formativos coherentes, como asimismo a fomentar el **respeto**

	por la diversidad cultural, racial, de género y sexualidad, lo que contribuye a la inclusión y equidad social.

De acuerdo con la información presentada en el cuadro, en la sección de ***Principios Orientadores de la UMCE***, es posible observar nueve (9) unidades de registro explícitas asociadas al fenómeno investigativo. Las cuales se reparten en los cinco (5) principios que sustentan el modelo educativo de la universidad.

Bajo este entendido, el ***Principio Transformacional,*** enuncia que el presente modelo educativo considera los retos del siglo XXI con el fin de formar a sus egresados con las competencias y herramientas necesarias para enfrentar todo desafío desde la diversidad. En función de lo anterior, es posible relacionar este principio con otras acciones impulsadas en el sistema educativo como por ejemplo la creación del Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente, ejecutado por el CPEIP que tiene por objetivo desarrollar actividades destinadas al fortalecimiento de la formación inicial de los docentes, con el fin de que estos se adecuen y sean capaces de responder a las necesidades que emergen del contexto. (Rivero et al., 2015)

Por otro lado, al interior del ***Principio de Integralidad***, es posible apreciar tres (3) unidades de registro explícitas relacionadas con el fenómeno en estudio, las cuales plantean que la formación profesional inicial como continua, requiere de una visión global y sistémica que permita integrar la multidimensionalidad del ser humano. Lo planteado, responde a lo que la inclusión aspira, donde Sapon-Shevin (2013) la comprende como el compromiso de hacer de las aulas, los centros escolares y el mundo, lugares en los que todos los seres humanos sean valorados y bien acogidos desde las diferentes aristas que compone el ser. Las demás unidades de registro que se presentan en este principio, siguen la misma línea de lo que anteriormente se explicita, considerando que el Modelo de la UMCE, propicia el desarrollo de diferentes experiencias de aprendizaje en función de la multidimensionalidad del sujeto, comprometiendo las diferentes áreas de desarrollo y asumiendo la necesidad de que la formación presente un sentido tanto para el estudiante como para el proceso formativo. Por tanto, es de suma importancia tener en cuenta que la diversidad se conforma como consecuencia de un origen social, cultural y de las particularidades de cada individuo (Leiva,

2005), por lo que considerar la multidimensionalidad del ser humano en este proceso formativo, es fundamental a la hora de responder a lo que una educación inclusiva considera en la forma en que se origina.

En cuanto al ***Principio de Flexibilidad***, es posible dar cuenta de la presencia de tres (3) unidades de registro explícitas que responden a una educación en y para la diversidad. Las cuales, en su conjunto consideran la necesidad de un modelo flexible que conste de un carácter contextualizado, que promueva la diversidad curricular en los procesos formativos, generando experiencias adecuadas a circunstancias variadas, con el fin de que la formación profesional del estudiante, brinde las herramientas necesarias para relacionar, contextualizar y globalizar sus aprendizajes. Con respecto a lo enunciado, MINEDUC (2012) en su propuesta de estándares pedagógicos, específicamente en el número tres (3), menciona que los futuros docentes deben comprender que el currículum se conforma como un constructo social que es flexible y se puede modificar con el paso del tiempo con el fin de que este resulte ser atingente a las características contextuales del establecimiento como de los estudiantes.

Por su parte, el ***Principio de Reflexividad,*** presenta una unidad de registro explícita, la cual busca que los futuros profesionales reflexionen sobre situaciones particulares, realizando análisis críticos en contextos situados, atendiendo y resignificando las teorías aprendidas. En función de lo anterior, es posible visualizar que uno de los estándares pedagógicos propuestos por MINEDUC (2012), responde de manera directa a lo que se enuncia, donde se propone que el profesor o profesora realice un proceso de aprendizaje continuo, reflexionando en todo momento sobre su práctica en su proceso de inserción en el sistema educativo, pretendiendo de esta manera que el o la docente en formación comprenda que su desempeño profesional requiere de dedicación, análisis y reflexión individual como colectiva sobre sus prácticas pedagógicas y resultados de aprendizaje de sus estudiantes, para responder a las necesidades que surjan de cada contexto.

Finalmente, el ***Principio de Proyectividad***, se compone por el hallazgo de una (1) unidad de registro explícita referente al fenómeno en estudio, la cual menciona que el Modelo reconoce la necesidad de asumir la formación, desde una perspectiva transformadora que permita avanzar hacia una renovación e innovación de la educación, atendiendo a mejorar la relación entre sociedad, sujeto y aprendizaje, respetando la diversidad cultural, racial, de género y

sexualidad, lo que contribuye a la inclusión y equidad social. Lo anterior, responde de manera directa a lo que el Ministerio de Educación espera de los futuros docentes, los cuales deben establecer un clima basado en la cordialidad, respeto, confianza y equidad, ejerciendo liderazgo en temáticas de democracia, promoción de la diversidad como en la comprensión de posiciones divergentes en los distintos contextos en los cuales se encuentre, manteniendo en toda instancia una interacción pedagógica estimulante con sus discentes, promoviendo actividades de aprendizaje desafiantes que conformen en un estímulo por aprender (MINEDUC, 2012).

En consideración de los aspectos distintivos hallados en este apartado, es posible aseverar que contempla las tres (3) dimensiones de un saber. Por un lado, se presenta un Saber de tipo conceptual cuando se señala que el docente *"requiere de una visión global y sistémica que permita integrar en los procesos las distintas dimensiones que involucra el ser humano intelectual, artístico, afectiva, ética, física y social",* para esto el docente debe ser dotado de conocimiento referente a estas dimensiones con el fin de actuar de manera adecuada en el contexto. Por otro lado, se manifiesta un Saber Hacer en el compromiso de asumir que "*la formación converja en una unidad de sentido*" tanto para el estudiante como para su proceso formativo, con el fin de generar una coherencia y trascendencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, el Saber Ser es visualizado cuando se declara que *"se busca que los futuros profesionales reflexionen sobre situaciones particulares, realizando análisis críticos en contextos situados"* lo cual invita a una acción directa de la persona referente a una situación, lo cual presenta como fundamento principal un saber de tipo valórico y actitudinal. Como resultado de todo lo anteriormente señalado, el apartado referido a principios orientadores de la universidad contempla todos los saberes de manera integral.

Sección V: *"Modelo Educativo UMCE"*

La siguiente tabla, expone las unidades de registro asociadas a la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo, en esta sección la que se organiza en dos apartados: Una Formación desde un nuevo Modelo de Práctica y Ámbitos de formación: disciplinar – pedagógico; reflexión de la propia práctica; renovación e innovación; investigación y experimentación; desarrollo integral.

Tabla n°7: *Modelo Educativo UMCE*

Sección del Modelo Educativo	Unidad de Registro
Una Formación desde un nuevo Modelo de Práctica	(...) La práctica abre un espacio a la profesionalización al generar la oportunidad de que los profesionales en formación puedan construir una **racionalidad analítica,** pensar y actuar profesionalmente en campo determinado de acción y construir su identidad profesional Para esto se requiere de un **Ámbito de Formación que la considere de forma continua, progresiva y diversificada.**
	Para ello, el vínculo con la Comunidad (educativa o de salud) se debe e**stablecer en una relación bidireccional de colaboración entre la Universidad y el sistema**. Creando comunidades de aprendizaje profesional integradas por distintos agentes, con el objeto de **promover la formación integral** de niños, niñas, jóvenes y adultos, contribuyendo así al desarrollo de un sistema educativo y de salud más **equitativos e inclusivos**
Ámbito de formación disciplinar - pedagógica	En el caso de los futuros profesionales de la educación, se requiere una formación pedagógica que considere como referencia un desempeño profesional en **situaciones educativas singulares y diversas que invitan a promover el aprendizaje.**
	Esto permitirá que los egresados puedan integrar la formación disciplinar y pedagógica para **aprender a enseñar en y con la práctica en diversos contextos.**

Ámbito de formación de desarrollo integral	En este ámbito el estudiante **aprende sobre lo que le sucede con otros estudiantes** y desarrolla una **valoración de las oportunidades que involucran los espacios de experiencias intersubjetivas.**

De acuerdo con la información presentada en el cuadro, en la sección de ***Modelo Educativo UMCE*** , es posible observar cinco (5) unidades de registro asociadas a la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo.

En primera instancia, se presenta una (1) unidad de registro explícita referida a la formación práctica impartida por la UMCE, la cual abre un espacio a la profesionalización, al generar la oportunidad de que las y los profesionales en formación puedan construir una racionalidad analítica, pensando y actuando de manera profesional en contextos diversos, construyendo de esta manera una identidad profesional la cual considere la continuidad, progresión y diversificación en el proceso formativo. Bajo este entendido, la UNESCO (2017), menciona que para que los profesores y profesoras construyan una educación basada en la inclusión, se requiere que su proceso formativo considere prácticas inclusivas las cuales pueden adquirir gran parte de la preparación durante su formación inicial y a través de unidades de formación cortas, personalizadas y en servicio.

Una segunda unidad de registro da cuenta de la "*creación de comunidades de aprendizaje profesional integradas por distintos agentes, con el objeto de promover la formación integral de niños, niñas, jóvenes y adultos, contribuyendo así al desarrollo de un sistema educativo y de salud más equitativos e inclusivos*". En referencia a lo anterior, la UNESCO (2017) en sus investigaciones sobre formación docente para la educación inclusiva ha identificado cuatro valores fundamentales que se deben llevar a cabo en el proceso de esta, donde el tercer valor es el que se relaciona de manera directa con lo enunciado anteriormente, el cual refiere al trabajo con otros, teniendo en consideración siempre la colaboración y el trabajo en equipo, lo cual se conforman como enfoques esenciales para todos los docentes y la comunidad educativa.

La tercera unidad de registro explícita, por su parte enuncia que *"en el caso de los futuros profesionales de la educación, se requiere una formación pedagógica, que considere como*

referencia un desempeño profesional en situaciones educativas singulares y diversas que invitan a promover el aprendizaje". De igual forma en la cuarta unidad de registro que menciona el *"aprender a enseñar en y con la práctica en diversos contextos"*. Bajo esta lógica, es posible apreciar que UNESCO (2016), señala la importancia de examinar, analizar y mejorar la calidad en la formación de los docentes durante su proceso inicial y también durante el ejercicio, para ello una de las estrategias a realizar para cumplir con este propósito, es la de implementar prácticas educativas en diferentes contextos, con diferentes necesidades, con el fin de responder de manera adecuada al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La quinta unidad de registro alojada en el ámbito de desarrollo integral coincide con los significados levantados en la segunda unidad de registro, ya que destaca que el estudiante *"aprende sobre lo que le sucede con otros estudiantes y desarrolla una valoración de las oportunidades que involucran los espacios de experiencias intersubjetivas."* Es decir releva la relación con otro, valorando el entrelazamiento de sus propias subjetividades en pro de un propósito común.

En los ámbitos de formación de reflexión de la propia práctica, formación en renovación e innovación y formación de investigación y experimentación, no se encuentran unidades de registro explícitas alusivas al fenómeno investigativo.

Bajo las unidades de registro analizadas, es posible dar cuenta de la presencia de una integralidad de los tres saberes. El saber conceptual, referido a la comprensión de la necesidad de una formación integral, desarrollo de sistemas equitativos e inclusivos, creación de comunidades de aprendizaje profesional integradas por distintos agentes, los cuales cuentan con conocimientos para aportar desde su expertise. Por otro lado, se manifiesta un Saber Hacer en conjunto a un Saber Ser en diversos contextos para que los futuros profesores y profesoras puedan construir una racionalidad analítica, pensar y actuar profesionalmente en un campo determinado de acción y construir su identidad profesional.

Sección VI: *"Bibliografía"*

En esta sección no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio.

Síntesis Modelo Educativo

A modo de síntesis, para analizar el Modelo Educativo, se definieron seis (6) secciones, de las cuales cuatro (4) de ellas tributan al fenómeno en estudio, pues presentan conceptos explícitos alusivos a una educación en y para la diversidad.

Primeramente, cabe señalar que la sección que más destaca es la cuarta que se refiere a *"Principios Orientadores de la UMCE"*, puesto que en ella es posible encontrar nueve (9) unidades de registro explícitas que aluden a un enfoque inclusivo. Esto resulta altamente relevante ya que los principios son elementos teóricos que rigen a una institución orientando y permeando todo su quehacer. A modo general, los conceptos que sobresalen en este apartado y se relacionan de manera directa con la educación en y para la diversidad desde el enfoque inclusivo son: diversidad, en cuanto a lo curricular y la actitud hacia esta, multidimensionalidad referida a contemplar todas las dimensiones del ser humano, adecuación del curriculum prescrito, contextos singulares entendiendo a estos como diversos, visión integral al momento de visualizar y desarrollar las capacidades de un estudiante en sus distintas dimensiones, entre otros.

Por otra parte, en la segunda y sexta sección del Modelo Educativo que corresponde a la *"Introducción" y "Bibliografía"*, respectivamente, no se visualizan elementos significativos explícitos que se encuentren en función del fenómeno investigativo.

En cuanto a los significados explícitos más relevantes que son parte de alguna de las dimensiones de las competencias, se puede mencionar que en lo que respecta al Saber las unidades de registro halladas hacen referencia a diversidad, multidimensionalidad del ser humano, inclusión, equidad social, diversidad curricular, cultural, racial, de género y sexualidad. Por otro lado, dentro del Saber Hacer se resalta la flexibilidad en la propuesta formativa de los futuros docentes frente a situaciones diversas, además de adecuar, contextualizar y construir currículos pertinentes a las diferentes realidades educativas existentes. Respecto al Saber Ser, se aprecian valores orientados al respeto por la diversidad en todas sus aristas, así como los distintos orígenes socioculturales. De este modo el documento contiene referencias directas en las tres (3) competencias a lo relacionado con la educación en y para la diversidad.

Análisis de Plan de Estudio

A continuación, se presenta el análisis del Plan de Estudio de las carreras concernientes a la investigación, cuyo foco es describir los elementos explícitos alusivos a la educación en y/o para la diversidad bajo el enfoque inclusivo. En cada Plan de Estudio se analizan los perfiles de egreso, que definen las capacidades a desarrollar y las áreas formativas, que corresponden a las grandes dimensiones definidas.

1. Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con Mención.

a) Perfil de Egreso Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención.

A continuación se visualiza el análisis del Perfil de Egreso de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con Mención.

La siguiente tabla muestra las unidades de registro visualizadas en los componentes del Perfil de Egreso en función de una educación en y para la diversidad.

Tabla n°8: *Unidades de Registro del Perfil de Egreso Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con Mención.*

Componente del Perfil de Egreso	**Unidad de Registro**
Declaración	(...) es capaz de reflexionar críticamente sobre el rol docente, desarrollar propuestas situadas de mejoramiento y **oportunidades de aprendizaje significativo pertinentes a los diversos contextos en los que se desempeñe.**
	(...) evidencia la capacidad de desarrollar oportunidades de aprendizaje a partir de saberes

	didácticos específicos, **generar propuestas educativas que favorezcan el desarrollo integral de sus estudiantes** e investigar prácticas educativas en educación básica.
Competencias Sello	CS3 **Crea oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes en contextos educativos diversos**, integrando saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión.
Competencias Genéricas	CG2 se comunica en un segundo idioma de manera eficiente, a través de estrategias que le permiten mantener el flujo de la comunicación **valorando el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.**
	CG4 Implementa estrategias de trabajo colaborativo, para atender a los desafíos propios de su acción docente, **demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de cada sujeto que conforma el equipo.**
Competencias Específicas	CE2 Diseñar situaciones educativas para favorecer el desarrollo formativo integral de los estudiantes, considerando su **diversidad** y la comunidad escolar a la que pertenecen.

Sobre la base de la información brindada por la tabla recientemente expuesta, es posible identificar distintas unidades de registro que hacen referencia a una educación en y para la diversidad. En este sentido, es posible apreciar la presencia de este enfoque en dos (2) ocasiones dentro de la ***Declaración*** propia del Perfil de Egreso, las cuales refieren al desarrollo de oportunidades de aprendizaje significativas pertinentes a los posibles contextos

diversos que se puedan enfrentar en el ejercicio docente. En este sentido, Gimeno (1999) enuncia que atender a la diversidad de alumnos presentes en un aula implica utilizar diferentes medios, aprovechar los recursos del entorno y partir de los conocimientos previos del alumnado. Además, se requiere que el profesor utilice el rol de mediador de los aprendizajes de sus alumnos favoreciendo situaciones de metacognición, donde estos puedan aprender a pensar y aprender a aprender. Sobre la base de lo anterior, es posible identificar que el Perfil de Egreso de la carrera en cuestión intenta responder a la heterogeneidad humana, es decir, que considera las diferencias como algo inherente a las personas, y por lo tanto, valorable; y es esto mismo el mayor reto que tiene el profesorado hoy en día, requiriendo indudablemente de una sólida formación.

Por otro lado, la universidad presenta tres (3) ***Competencias Sello*** las cuales enuncian lo siguiente:

- **Competencias Reflexión Crítica (CS1)** Reflexiona críticamente sobre el rol docente, a través de la investigación en la propia práctica y la articulación de los saberes pedagógicos.
- **Competencia Innovación Educativa (CS2)** Desarrolla propuestas situadas de mejoramiento mediante una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo, evidenciando su liderazgo pedagógico
- **Competencia Dimensión Práctica (CS3)** Crea oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes en contextos educativos diversos, integrando saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión (Castillo, Guerrero, & Sánchez, 2018).

Es necesario dejar esclarecido que este tipo de competencias son transversales a toda la universidad, por lo que cada carrera que la compone las presenta y puede hacer uso de estas tres (3) en su plan de estudios, además, estas se visualizan como un elemento identitario en la formación de profesores y profesionales de la UMCE, y se espera que los egresados posean estas características de tipo comportamental (Castillo, Guerrero, & Sánchez, 2018). En este caso, en función del objetivo investigativo, resalta la *Competencia Dimensión Práctica (CS3)*, mostrada anteriormente. Sobre lo expuesto, Ainscow (1999) propone que el profesorado que se encuentra en presencia de la diferencia inicie procesos de reflexión-acción que les permitan revisar su propia práctica educativa, para crear nuevas situaciones

de enseñanza-aprendizaje, considerando como valiosas las características diferenciales de todos los alumnos.

En cuanto a las ***Competencias Genéricas***, es necesario recordar que pertenecen al marco transversal de la universidad, por lo que es posible encontrarlas en todas las carreras pertenecientes a la UMCE, estas responden a la aceptación de definiciones validadas y reconocidas por las instituciones de educación superior tales como Tuning América Latina y Estándares Orientadores para las carreras de pedagogía (Castillo, Guerrero, & Sánchez, 2018). La universidad declara cuatro (4) competencias de este tipo que refieren a aquellos desempeños esenciales que debiera demostrar el egresado de la UMCE, las cuales se enuncian a continuación:

- **Tecnologías de la Información y la Comunicación (CG1)** Adapta el uso de diversos recursos tecnológicos en el desarrollo curricular, desde la comprensión del impacto y rol de las TIC en la sociedad y la educación, como un medio que contribuye a la docencia y el desarrollo del pensamiento.
- **Segundo Idioma (CG2)** Se comunica en un segundo idioma de manera eficiente, a través de estrategias que le permiten mantener el flujo de la comunicación valorando el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.
- **Comunicativa (CG3)** Se comunica adecuadamente en forma oral y escrita en diversos contextos, particularmente en el ejercicio de su actividad profesional docente.
- **Trabajo Colaborativo (CG4)** Implementa estrategias de trabajo colaborativo, para atender a los desafíos propios de su acción docente, demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de cada sujeto que conforma el equipo (Castillo, Guerrero, & Sánchez, 2018).

En relación a estas, es posible dilucidar en el estudio que dos (2) competencias hacen referencia a una educación en y para la diversidad: *Segundo Idioma (CG2) y Trabajo Colaborativo (CG4),* las cuales se aúnan en el sentido de que el docente debe manejar un segundo idioma reconociendo y valorando el rol de este como expresión propia de la

identidad y como habilidad para la interacción. Por otra parte, el docente debe demostrar empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales. Bajo el alero de lo mencionado, es posible desprender que por medio de estas competencias se toma en consideración el principio de Interculturalidad propuesto en la Ley General de Educación, debido a que el sistema debe reconocer y valorar a cada individuo tomando en consideración lo específico de su cultura y su origen, atendiendo a su lengua, cosmovisión e historia (Larraín, 2009). En función de lo anterior, también se toma en consideración la valoración de la diversidad y el respeto por las diferencias individuales. En este sentido, según Herrera y Ruz (2014), si la diversidad fuese valorada con la importancia que merece y altamente apreciada en la cultura organizacional de las entidades, además de contar con que cada integrante de estas compartiera firmemente dicho modelo mental, el proceso de "hacerse cargo" sería bastante fortalecido. Lo anterior restaría espacio a actitudes o comportamientos que no se condigan con una cultura organizacional respetuosa y validante de la diversidad, por lo que es esencial la consideración de tópicos atingentes a lo que se encuentra en cuestión.

Respecto a las ***Competencias Específicas***, esta son tres (3) declaradas por la presente carrera:

- **CE1** Desarrolla oportunidades de aprendizaje a través de la profundización de saberes didácticos específicos con enfoque investigativo para contribuir al mejoramiento de las prácticas a partir de saberes didácticos específicos de la educación básica.
- **CE2** Implementa propuestas educativas considerando diversos contextos para favorecer el desarrollo formativo integral de los estudiantes.
- **CE3** Investiga las prácticas educativas en el nivel de educación básica desde una perspectiva crítica para aportar al desempeño docente y al aprendizaje de los estudiantes.

Este tipo de competencias, se asocian a los desempeños complejos que dan cuenta de la especificidad de cada programa de pregrado, dando cuenta de esta manera el saber, saber hacer y ser de los y las estudiantes en su trayecto formativo. En función del objetivo de la investigación, es posible identificar que la *Competencia Específica 2* responde a este, debido a que insta al diseño de situaciones educativas para favorecer el desarrollo formativo integral de los estudiantes, considerando su diversidad y la comunidad escolar a la que pertenecen. Lo anterior responde de manera directa a lo que MINEDUC (2012) propone, donde se

menciona que el o la docente sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje en concordancia al contexto en el cual se sitúa.

Síntesis

En función de lo anterior, y como ha sido presentado a lo largo de la investigación, la UMCE se construye sobre la base de un curriculum por competencias, el cual considera las dimensiones del Saber en cuanto a lo conceptual, el Saber Hacer en función de lo procedimental y por último, el Saber Ser que responde a lo valórico/actitudinal. A raíz de lo expuesto, es posible afirmar que este Perfil de Egreso correspondiente a la carrera de Pedagogía en Educación Básica, responde de manera concreta a estos tres saberes. El Saber, queda reflejado en la toma de conciencia del desarrollo integral, el conocimiento de una segunda lengua como parte del proceso de construcción docente. Por otro lado, el Saber Hacer se visualiza en el diseño de diversas estrategias de enseñanza aprendizaje en contextos diversos. Por último, el Saber Ser queda expresado en la valoración de la diversidad, el respeto por las diferencias individuales y "*(...) es capaz de reflexionar críticamente sobre el rol docente, desarrollar propuestas situadas de mejoramiento y oportunidades de aprendizaje significativo pertinentes a los diversos contextos en los que se desempeñe"*. En esta unidad, se refleja que la reflexión es una acción propia del ser, que se verá condicionada en función de sus experiencias y valores frente a una situación. Finalmente a partir de lo anterior, es posible apreciar la integralidad de estas tres (3) dimensiones, bajo el alero de una educación en y para la diversidad.

b) Áreas Formativas de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con Mención.

El Plan de estudios de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con Mención contempla tres áreas formativas. Ellas son Área de didáctica, Área de Formación Integral y Área de Investigación Educativa.

La siguiente tabla muestra las unidades de registro visualizadas en las áreas formativas del plan de estudios en función de una educación en y para la diversidad.

Tabla n°9: *Unidades de Registro de las Áreas Formativas del Plan de estudios de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con Mención.*

Área formativa	Unidad de Registro
Área de Didáctica	Considera los saberes asociados al **conocimiento, comprensión, desarrollo y diversidad de los estudiantes** en el nivel de Educación Básica para **generar mejores condiciones y oportunidades de aprendizaje** a través del diseño, intervención y análisis didácticos, **haciendo uso del currículo y de diferentes recursos, estrategias y medios educativos.** Asimismo, comprende el estudio y fundamentación de los procesos de aprender y enseñar relativos a las disciplinas, sus saberes didácticos específicos, su historia, su epistemología desde paradigmas y **contextos diversos.**
Formación integral	Aborda el desarrollo personal, social y ético de los profesores en formación para **comprender la multiplicidad de componentes biológicos, cognitivos, emocionales, ambientales, culturales, entre otros, que inciden en el desarrollo integral de las y los estudiantes**, así como los **diversos contextos en que se desenvuelven**. Su propósito es reflexionar, desde una perspectiva individual y colaborativa, sobre su desempeño docente; **atender a la diversidad**; liderar procesos orientados a **favorecer condiciones y oportunidades de aprendizajes** y promover la construcción de una cultura escolar democrática, haciendo **uso de diferentes medios educativos** en el nivel de Educación Básica.
Área de Investigación Educativa	Contempla enfoques y diseños investigativos y

	herramientas metodológicas que permitan problematizar, describir y sistematizar de manera individual y colaborativa las prácticas educativas con el propósito de aportar al mejoramiento del desempeño docente y la **generación de oportunidades de aprendizaje de los estudiantes** en el nivel de Educación Básica.

A partir del análisis de las áreas formativas presentadas en la tabla, es posible identificar distintas unidades de registro que hacen referencia a una educación en y para la diversidad. En este sentido, es posible apreciar la presencia de este enfoque en tres (3) ocasiones en la primera área formativa de Didáctica. En primer lugar al referirse al *"conocimiento, comprensión, desarrollo y diversidad de los estudiantes"* ya que el enfoque inclusivo compromete la formación de todos los estudiantes independiente de sus diferencias. En segundo lugar se señala que en esta área se busca *"generar mejores condiciones y oportunidades de aprendizaje"* a través del diseño, intervención y análisis didácticos, *"haciendo uso del currículo y de diferentes recursos, estrategias y medios educativos"*. El concepto de oportunidades de aprendizaje crea una apertura de posibilidades orientadas al aprendizaje. Además el explicitar el uso de diferentes recursos, estrategias y métodos tiene directa relación con el Diseño Universal de Aprendizaje (D.U.A), una de las herramientas didácticas que establece este principio en función del avance educativo de los estudiantes. En tercer lugar, la referencia explícita a *"contextos diversos"* admite que este proceso se llevará a cabo y se ajustará a estas condiciones del entorno.

En el área de Formación Integral se hace alusión a conceptos y principios propios del enfoque inclusivo tales como *"comprender la multiplicidad de componentes biológicos, cognitivos, emocionales, ambientales, culturales, entre otros, que inciden en el desarrollo integral de las y los estudiantes, así como los diversos contextos en que se desenvuelven."; "atender a la diversidad"; "favorecer condiciones y oportunidades de aprendizajes"* y "*uso de diferentes medios educativos"*. Efectivamente el estudio de los diversos componentes que rodean al ser humano en sus distintos contextos, la integralidad, la atención a la diversidad, la generación de oportunidades de aprendizaje, que también es explicitada en la tercera área formativa de Investigación educativa, y el usos de distintos medios, tienen directa relación

con educación en y para la diversidad. Al respecto, la UNESCO (2017) ha señalado que la inclusión en el ámbito educativo requiere un trabajo arduo enfocado en brindar oportunidades de aprendizaje a todos los y las estudiantes en los sistemas educativos. Esto, poniendo mayor énfasis en aquellos que han sido discriminados de manera recurrente debido a su nivel socioeconómico, etnia o lengua, necesidades especiales o discapacidades, estableciendo así un vínculo con la multiplicidad de componentes que, según se señalan en el área de Formación Integral, constituyen el desarrollo de un ser humano. Por otro lado, el estándar pedagógico 4, propuesto por el Ministerio de Educación declara que un profesor o profesora debe saber cómo diseñar y aplicar estrategias de enseñanza aprendizaje que permitan a todos los y las estudiantes conseguir los logros de aprendizaje. Para ello, destaca que el o la docente debe conocer las necesidades, intereses, habilidades e incluso experiencias de sus estudiantes (MINEDUC, 2012).

Síntesis

La revisión antes expuesta permite afirmar que en todas las áreas formativas del Plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con mención, se hace explícita referencia a una educación para la diversidad bajo el enfoque inclusivo, respondiendo de manera directa al fenómeno investigativo.

Los aspectos distintivos explícitos relevantes encontrados en las áreas formativas que conforman el plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con mención refieren en su conjunto al conocimiento, la comprensión y el desarrollo de los estudiantes en sus múltiples dimensiones tanto a nivel biológico, cognitivo, emocional como cultural, con el propósito de incidir en su desarrollo integral, considerando en todo momento la diversidad de contextos en los cuales se puede desarrollar el ejercicio pedagógico, teniendo en cuenta el uso de diferentes estrategias y medios para dar respuestas educativas atingentes a lo que el contexto demanda. Así como también generar condiciones y oportunidades de aprendizaje a la diversidad estudiantil. De esta forma es que se reflejan las competencias del Saber y Saber Hacer, dado que el conocimiento teórico es llevado a la práctica a través de recursos que promueven la inclusión en los contextos educativos. Para la UNESCO (2017), esta tarea implica el desarrollo de una labor dedicada a brindar oportunidades de aprendizaje a todos los y las estudiantes de los sistemas educativos, poniendo un mayor énfasis en los grupos que han sido excluidos. Por último, cabe mencionar que el Saber Ser no es evidenciado de

manera explícita en los registros significativos para el fenómeno investigativo del documento.

2. Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía.

a) Perfil de Egreso Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía.

A continuación es posible visualizar el análisis del Perfil de Egreso de Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía.

La siguiente tabla muestra las unidades de registros encontradas en los componentes del Perfil de Egreso en función de una educación en y para la diversidad.

Tabla n°10: *Unidades de Registro del Perfil de Egreso Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía.*

Componente del Perfil de Egreso	**Unidad de Registro**
Declaración	(...) **interactúa con su comunidad e integra**, en diálogo constante con la sociedad desde su rol profesional, **los aspectos de la diversidad** en el proceso de formación de ciudadanos críticos para el mundo contemporáneo.
	utiliza diversos recursos tecnológicos para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Es capaz de **reflexionar críticamente** sobre el rol docente, desarrollar propuestas situadas de mejoramiento y **generar oportunidades de aprendizaje significativo pertinentes a los diversos contextos.**

Competencias Sello	CS3 Crea oportunidades de **aprendizaje significativo para sus estudiantes en contextos educativos diversos**, integrando saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión.
Competencias Genéricas	CG2 Se comunica en un segundo idioma de manera eficiente, a través de estrategias que le permiten mantener el flujo de la comunicación **valorando el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.**
	CG4 Implementa estrategias de trabajo colaborativo, para atender a los desafíos propios de su acción docente, demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, **valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de cada sujeto que conforma el equipo.**
Competencias Específicas	CE2 Competencia investigación: Desarrolla procesos de investigación en historia y geografía con una finalidad pedagógica **en contextos educativos diversos.**

Según lo que se expresa en el cuadro anterior, el Perfil de Egreso de esta carrera cuenta con un total de siete (7) unidades de registro distribuidas en las diferentes divisiones al interior del documento.

En la ***Declaración*** existen tres (3) elementos significativos para la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo. La primera unidad de registro que está en función del fenómeno en investigación, se relaciona con la integración de la diversidad que existe a nivel social y cultural, en cuanto a la interacción y formación de personas críticas. Al respecto, en el documento Política Nacional de Educación Especial, se plantea que *"la diversidad es una*

fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas" (Leiva, 2005, pág. 43). Por tanto, se reconoce un valor en la diversidad, puesto que esta se conforma como un elemento provechoso para la construcción de sistemas educativos y sociedades más inclusivas.

En cuanto a la segunda unidad de registro encontrada que se asocia con la educación para la diversidad, esta se enfoca en el uso de diversos recursos de tipo tecnológico, que aporten al proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación a lo anterior, Ainscow (1999) estima que la gestión de los recursos disponibles de una comunidad educativa tiene directa conexión con una educación eficaz, por lo mismo es conveniente que el cuerpo docente cuente con la capacitación adecuada sobre estrategias de diversos tipos, para disponer de más herramientas pedagógicas.

La tercera unidad de registro observada en esta sección del Perfil de Egreso, ligada al fenómeno investigativo, es el desarrollo de oportunidades significativas de aprendizaje acorde a diversos contextos educativos. En este mismo sentido, MINEDUC (2012) expone que el docente, como parte de su quehacer profesional, debe realizar análisis y reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, además de los resultados de aprendizaje obtenidos por sus estudiantes, este ejercicio cobra relevancia en determinar si los métodos utilizados son los adecuados, o de lo contrario no resultan como se esperan, y es necesario realizar modificaciones para que se logre optimizar el proceso de enseñanza.

Por otro lado, la universidad presenta tres (3) ***Competencias Sello*** las cuales enuncian lo siguiente:

- **Competencias Reflexión Crítica (CS1)** Reflexiona críticamente sobre el rol docente, a través de la investigación en la propia práctica y la articulación de los saberes pedagógicos.
- **Competencia Innovación Educativa (CS2)** Desarrolla propuestas situadas de mejoramiento mediante una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo, evidenciando su liderazgo pedagógico
- **Competencia Dimensión Práctica (CS3)** Crea oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes en contextos educativos diversos, integrando

saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión (Castillo, Guerrero, & Sánchez, 2018).

Es importante hacer una salvedad respecto a estas competencias, y es que estas tienen un carácter transversal dentro de la universidad, por lo que cada carrera perteneciente a la institución las presenta y puede hacer uso de estas tres (3) en su plan de estudios; además, estas se visualizan como un elemento identitario en la formación de educadores y educadoras de la UMCE, y se espera que los egresados integren estas características de tipo comportamental (Castillo, Guerrero, & Sánchez, 2018). En el caso de esta carrera, y en función del objetivo investigativo, resalta la *Competencia Dimensión Práctica (CS3)*, definida anteriormente. En específico, habla de la creación de oportunidades incluyendo saberes pedagógicos por medio de la reflexión. La UNESCO, al respecto, considera que la inclusión en el escenario educativo implica diseñar estrategias de trabajo que se centren en posibilitar el aprendizaje de todos y todas las estudiantes. En relación a este tema, Bachmann (2009) señala que en un currículum de carácter inclusivo, los docentes deben ser capaces de adaptarse a las necesidades y características que presentan los estudiantes, así como también de los contextos sociales y culturales. Por esto, se hace necesario conocer la realidad educativa, e identificar sus requerimientos y características, para poder generar una metodología adecuada que resulte relevante para la comunidad educativa.

En cuanto a las ***Competencias Genéricas***, es relevante reiterar respecto a su pertenencia al plan de formación transversal de la universidad, por lo que es posible encontrarlas en todas las carreras dependientes de la UMCE; estas responden a la alineación de definiciones validadas y reconocidas por las instituciones relativas a la educación superior, tales como Tuning América Latina, y los Estándares Orientadores para las carreras de pedagogía (Castillo, Guerrero, & Sánchez, 2018). La universidad declara cuatro (4) competencias de este tipo, las que se refieren a aquellos desempeños esenciales que debiera demostrar el egresado de la UMCE, las cuales se enuncian a continuación:

- **Tecnologías de la Información y la Comunicación (CG1)** Adapta el uso de diversos recursos tecnológicos en el desarrollo curricular, desde la comprensión del impacto y rol de las TIC en la sociedad y la educación, como un medio que contribuye a la docencia y el desarrollo del pensamiento.

- **Segundo Idioma (CG2)** Se comunica en un segundo idioma de manera eficiente, a través de estrategias que le permiten mantener el flujo de la comunicación valorando el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.
- **Comunicativa (CG3)** Se comunica adecuadamente en forma oral y escrita en diversos contextos, particularmente en el ejercicio de su actividad profesional docente.
- **Trabajo Colaborativo (CG4)** Implementa estrategias de trabajo colaborativo, para atender a los desafíos propios de su acción docente, demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de cada sujeto que conforma el equipo (Castillo, Guerrero, & Sánchez, 2018).

En relación a estas, es posible dilucidar en el estudio que dos (2) competencias hacen referencia a una educación en y para la diversidad: *Segundo Idioma (CG2) y Trabajo Colaborativo (CG4)*. En primer lugar, la competencia *CG2* determina que el o la docente ha de comunicarse en un segundo idioma, valorando el rol que este tiene como medio para expresar la identidad propia, y como una habilidad para interactuar, entender y conocer otras culturas o comunidades. En relación con ello, la Ley General de Educación destaca entre sus principios la interculturalidad, que se traduce en que el sistema debe reconocer a cada individuo y valorarlo, pensando en lo específico de su cultura, de su origen, y atendiendo a su cosmovisión, historia y también a su lengua (Larraín, 2009).

En segundo lugar, al interior de la competencia *CG4* se halla otra unidad de registro, pues en ella se enfatiza que el o la docente ha de implementar estrategias de trabajo colaborativo, con el propósito de responder a los desafíos que surgen desde la empatía, el compromiso con el aprendizaje, la valoración de las diferencias y el respeto por las características individuales de las personas que conforman el equipo. En este sentido, en lo que respecta a la formación docente para una educación inclusiva, se destaca como fundamental que los profesionales valoren la diversidad de los alumnos, calificando las diferencias entre ellos como un recurso y una ventaja para la educación (UNESCO, 2017).

Respecto a las ***Competencias Específicas***, estas son tres (3) declaradas por la presente carrera:

- **CE1** Integra críticamente aspectos teóricos, epistemológicos y metodológicos del objeto de estudio de la historia, de la geografía y de la educación para la ciudadanía, para favorecer su desarrollo profesional en diversos contextos educativos.
- **CE2** Desarrolla procesos de investigación en historia y geografía con una finalidad pedagógica en contextos educativos diversos.
- **CE3** Implementa propuestas didácticas en historia, geografía y educación para la ciudadanía, analizando críticamente el marco curricular en diversos contextos educativos.

Este tipo de competencias corresponden a los desempeños complejos que son específicos de cada programa de pregrado, y dan cuenta del saber, saber hacer y saber ser que los y las estudiantes de pedagogía han de adquirir durante el proceso de formación profesional. De acuerdo al objetivo de esta investigación, se observa que la *Competencia Específica 2* se relaciona con este al declarar que el o la docente desarrolla procesos de investigación en el área de geografía e historia con una finalidad pedagógica en contextos educativos que son diversos. Esto se relaciona con lo declarado en la Ley General de Educación (Larraín, 2009) en su principio de Integración, al expresar que el sistema educativo debe favorecer que estudiantes de diferentes condiciones sociales, étnicas, culturales, religiosas y socioeconómicas puedan incorporarse a él. De esta manera, la normativa evidencia conocimiento de la diversidad presente en los contextos educativos, tal como se rescata en esta competencia.

Síntesis

En relación al análisis del Perfil de Egreso de la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía, se evidencia que este documento presenta las diferentes dimensiones establecidas en el modelo de curriculum por competencias: el Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser. Primeramente, en relación al Saber, se visualizan términos como diversidad o segundo idioma, y estos se ligan directamente con conocimientos de tipo conceptual o son la base para generar nuevos aprendizajes. En cuanto al Saber hacer, se reconocen diferentes unidades que respectan netamente a la labor docente

como el generar oportunidades de aprendizaje, la utilización de diversos recursos, desarrollar estrategias de enseñanza o el expresarse en una segunda lengua. Por último, el Saber Ser se logra identificar en la reflexión crítica del desempeño profesional, pues esta actitud revela un interés y compromiso genuino por el desarrollo de su labor, además de la mención de los siguientes valores: "*empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales",* enfatizando así en aspectos referidos a habilidades actitudinales en el docente. Por lo tanto, es posible apreciar que la formación de profesores y profesoras contempla la promoción de las tres (3) dimensiones recién descritas, incorporando aspectos propios del enfoque inclusivo, tanto valóricos, como prácticos y relativos a conocimientos, lo que atañe directamente a la educación en y para la diversidad.

b) Áreas formativas de Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía.

El Plan de estudios de Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía contempla tres áreas formativas. Ellas son Área Formativa Dominio Disciplinar, Área Formativa Investigación, Área Formativa Didáctica y Práctica.

La siguiente tabla muestra las unidades de registro visualizadas en las áreas formativas del plan de estudios en función de una educación en y para la diversidad.

Tabla n°11: *Unidades de Registro las Áreas Formativas del Plan de estudios de Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía*

Área formativa	**Unidad de Registro**
Área de Dominio Disciplinar	Esta área formativa tiene por objetivo desarrollar los aspectos teóricos, epistemológicos y metodológicos de los objetos de estudio de la historia y de la geografía, desarrollando en el proceso formativo su integración crítica; siendo este conocimiento, uno de los ejes centrales en la formación de los y las estudiantes para su desempeño profesional en **diversos contextos**

	educativos.
Área Didáctica y Práctica	Ésta área se constituye como el eje articulador del itinerario formativo, el cual tiene como objetivo desarrollar a lo largo de la trayectoria formativa de las/los estudiantes la articulación de los saberes pedagógicos y disciplinares en función de **analizar críticamente el sistema educativo, desarrollando progresivamente niveles de autonomía para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.** Para ello el/la profesor/a en formación desarrollará habilidades para generar propuestas didácticas tuteladas, **crear oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes, diseñar estrategias colaborativas para su implementación y evaluación en diversos contextos educativos, reflexionando críticamente sobre su quehacer docente.**

A partir de la tabla del análisis de las áreas formativas presentadas anteriormente, se puede desprender la identificación de elementos significativos relativos a la educación en y para la diversidad. De esta manera, es que se puede apreciar la presencia del enfoque inclusivo en tres (3) instancias en dos (2) de las áreas formativas.

Primeramente, dentro del área de Dominio Disciplinar, al referirse al "*desempeño profesional en diversos contextos educativos*" como un eje fundamental de la formación profesional. Esto quiere decir que es imprescindible para el óptimo desarrollo de competencias en los futuros docentes contar con experiencias pedagógicas en variados tipos de contextos educacionales. A propósito de aquello, es que el rol de las y los profesores tiene que ver con determinar la pertinencia y la coherencia al aplicar nuevos contenidos en determinados contextos socioeducativos, de modo que se los aprendizajes se propicien a través de las propias experiencias, como forma de vida (Aranda, 2017).

Por otra parte, al interior del área de Didáctica y Práctica, es posible hallar dos (2) unidades de registro. El primer elemento significativo hallado en esta sección se relaciona con el desarrollo de las competencias necesarias que permita al egresado de la carrera "*analizar críticamente el sistema educativo, desarrollando progresivamente niveles de autonomía para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas*", lo que se traduce en el favorecimiento del desarrollo de actitudes propias de un docente que educa en y para la diversidad. De esta manera, una perspectiva crítica permite comparar la realidad, en cuanto a objetivos y planes vigentes, con un modelo, de forma que las observaciones que se presenten sirvan como retroalimentación que faciliten la adecuación curricular en función de las necesidades del contexto en que se lleve a cabo el proceso educativo (Díaz, 2013).

Mientras que, en una segunda instancia, se plantea que el o la educadora deberá ser capaz de "*crear oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes, diseñar estrategias colaborativas para su implementación y evaluación en diversos contextos educativos (...)*", lo que guarda estrecha relación con la necesidad de diseñar instancias prácticas en donde se promueva la gestación de experiencias de aprendizaje acordes a la diversidad de los contextos. Es por este mismo motivo, que las autoridades del ámbito educativo de América Latina y el Caribe, han comunicado que es necesario proporcionar diferentes opciones para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales deben acompañarse de mecanismos y estrategias que contribuyan a fortalecer la demanda por una educación de calidad en y para la diversidad (Leiva, 2005).

Finalmente, cabe mencionar que el área de Investigación carece de unidades de registro, motivo por el cual no se ha detallado.

Síntesis

En la revisión de las áreas formativas del Plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía, la presencia explícita de aspectos relacionados con la educación en y/o para la diversidad se visualiza claramente en dos de sus áreas formativas, Dominio Disciplinar y Didáctica y Práctica, mientras que el área de Investigación carece de elementos explícitos con respecto al fenómeno investigativo.

Los aspectos distintivos explícitos relevantes encontrados en las áreas formativas que conforman el plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía, los cuales en su conjunto refieren al proceso formativo en contextos educativos diversos analizando críticamente el sistema educativo, desarrollando de manera progresiva niveles de autonomía para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas, junto al incremento de habilidades para crear oportunidades de aprendizaje significativo para sus futuros estudiantes. En función de lo anterior, es posible visualizar las competencias correspondientes al Saber y al Saber Hacer, puesto que por medio del ejercicio docente se pretende promover una educación contextualizada que responde de manera atingente a las necesidades que emergen de los diferentes escenarios pedagógicos. En la misma línea es Díez y Huete (1997), plantean que es necesario adoptar un modelo curricular que promueva el aprendizaje de los y las discentes en su condición diversa, no obstante es relevante que este cambio se realice desde la convicción cultural de que cada estudiante aprende de forma diferenciada. Por otra parte, el Saber Ser no se observa de forma explícita en los registros relacionados con el objeto de estudio.

Análisis de Actividades Curriculares

En este capítulo se presenta el análisis de las actividades curriculares de las carreras involucradas en la investigación, cuyos resultados fueron sintetizados de manera cualitativa incorporando aspectos cuantitativos. Es relevante hacer mención de que cada programa será analizado de manera independiente: primero Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención, carrera que se estudiará hasta el cuarto semestre casi en su totalidad, dado que se encuentra en construcción de los programas. Luego, se presenta el análisis de Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía, que se revisará hasta el décimo semestre.

Por otra parte, es relevante hacer ciertas precisiones en cuanto a la formación general y la específica de segundo idioma de la última carrera señalada, lo que se detalla a continuación. Los cursos de Formación General I y II, están incorporados en la carrera de Historia y Geografía en el segundo y cuarto semestre respectivamente. Este Plan comenzó su

implementación en marzo de 2019, y aún en esa fecha la UMCE no contaba con una propuesta de cursos que abordarían las temáticas de Formación General indicadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2009). Por este motivo, la Unidad de Gestión Curricular Departamental (UGCD) trabaja desde fines del año 2018 en la preparación de esta convocatoria hacia otros Departamentos y académicos y académicas de la UMCE y/o externos, para presentar la propuesta de tres (3) opciones de cursos a dictar el segundo semestre 2019 como Formación General I. Esta actividad curricular permitirá a las y los estudiantes ampliar su formación, explorando conocimientos y habilidades en diversos ámbitos disciplinares, con el fin de posibilitar su desarrollo integral, pudiendo considerar temáticas transversales como inclusión y diversidad, género, educación ciudadana y sustentabilidad. Este curso tributará a una o varias de las competencias definidas por la institución, como sello, genérica y/o específica, dependiendo de las características de la asignatura. Los y las estudiantes deberán seleccionar una de las siguientes alternativas de curso de formación general: La voz de la Discapacidad; Educación Ambiental y transición hacia la sostenibilidad; y Derechos Humanos y Equidad de Géneros.

Una vez aceptadas las tres propuestas más interesantes pensada en el interés de las y los estudiantes de la carrera, se trabajó en la elaboración de un programa de actividad curricular común para los tres cursos, en cuanto a resultados formativos, criterios de evaluación y repertorio de situaciones evaluativas, quedando como particular a cada curso, los Núcleos de Aprendizaje (contenidos) y la Bibliografía.

En el caso del Curso de Formación General II del cuarto semestre, la lógica fue similar al plantear que esta actividad curricular permitirá a las y los estudiantes ampliar su formación, explorando conocimientos y habilidades en diversos ámbitos disciplinares impartidos en la Universidad u otras Instituciones de Educación Superior, con el fin de posibilitar su desarrollo integral, pudiendo considerar temáticas transversales como inclusión y diversidad, género, educación ciudadana y sustentabilidad. La flexibilidad del currículum permite a las/los estudiantes optar por la profundización de una de las líneas temáticas o explorar otro ámbito de acuerdo a su interés personal. De esta manera, los cursos ofertados para el IV semestre fueron: Escuchando la voz de la Exclusión; Sustentabilidad en el siglo XXI: Desafíos y transformaciones sociales y Derechos Humanos y Teorías de Género, en el mundo actual.

Los cursos de Segundo Idioma I, II y III se encuentran en el tercer, cuarto y quinto semestre respectivamente. Estos cursos apuntan a desarrollar la competencia genérica de Segundo idioma, que plantea la capacidad de comunicarse en un segundo idioma de manera eficiente a través de estrategias que le permitan mantener el flujo de la comunicación, valorando el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas y comunidades. En otras palabras, por un lado pretende desarrollar la competencia comunicativa y por otro lado, la competencia intercultural. Se plantea que al aprender otro idioma se abre una nueva cultura y un nuevo paradigma de vida, de ahí que aprender un segundo idioma se pueden adquirir nuevas herramientas que pueden servir para viajar, conocer nuevas personas, nuevos territorios, acceder a más información ya sea para fines académicos o laborales, pero también sirve para resignificar la propia identidad cultural.

Los idiomas que ofrece este programa son siete (7), clasificados de la siguiente forma: segundos idiomas: mapudungun y lengua de señas chilena; lenguas extranjeras: alemán, inglés, francés; y latín y griego como lenguas clásicas. Se puede elegir cualquiera de estos idiomas pero debe ser uno solamente, y al hacerlo debe continuar con el mismo curso elegido en los niveles I, II y III.

Cabe destacar, que dentro de los componentes de los programas analizados, se ha determinado que el componente curricular "Tipo de Docencia" no es considerado como elemento relevante para el análisis, pues no aporta significado en relación al fenómeno en estudio. En segundo lugar, en el tercer nivel de análisis, las dimensiones, entendidas como "saberes", que contempla el currículum por competencia, fueron reconocidas en función de las unidades de registro que se vinculan directamente con el fenómeno de estudio, por lo que se hace referencia únicamente a aquellos elementos que responden a este enfoque.

De esta manera, el análisis responde a una examen exhaustivo, donde inicialmente se presenta una tabla que reúne las unidades de registro contenidas en cada actividad curricular, luego cada uno de estos elementos significativos son relacionados con sustentos teóricos del marco referencial. Seguido de esto, se expone la coherencia interna entre los componentes que presentan aspectos en función de la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo. Posteriormente, se describe la vinculación de estos aspectos relevantes con las dimensiones de las competencias pedagógicas propuestas por el Modelo Educativo de la

UMCE. Por último, por cada semestre académico se exhibe una síntesis que da cuenta de los aspectos que más destacan en cuanto al fenómeno investigativo, con el fin de realizar una triangulación de estos resultados con los análisis del Modelo Educativo UMCE, los aspectos analizados del plan de estudio (perfil de egreso y áreas de saber) y el marco referencial que ha servido de sustento para esta investigación.

Análisis Actividades Curriculares: Licenciatura y Pedagogía en Educación Básica con mención

I Semestre

1.1 Taller de reflexión I: práctica e identidad profesional docente I

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

1.2 Alfabetización en las Ciencias Sociales

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

1.3 Enseñanza del mundo que nos rodea

Se presenta a continuación una tabla que reúne las unidades de registro encontradas en los distintos componentes curriculares de este programa asociadas al fenómeno de estudio.

Tabla n°12: *Unidades de Registro por Componente Curricular " 1.3 Enseñanza del mundo que nos rodea"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de Competencias	CE1 N1 PA: Procesos de aprendizaje: **Comprende diferentes** enfoques y **formas de aprendizajes** relacionados con los fundamentos didácticos específicos en el nivel de educación básica. CE2 N1 FC: Factores contextuales: **Determina** f**actores**

	personales, socioculturales y profesionales que **promueven** u **obstaculizan** el **desarrollo integral de los estudiantes** a través de diferentes técnicas de recopilación de información.
Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	1. Análisis de prácticas pedagógicas - **Diversidad** - Indagación de fuentes bibliográficas - Sustentabilidad Estudios de casos en escolares - **Inclusión.** 2. Indagación de ideas previas - **Diversidad**- Salida a terreno (Trabajo experimental) - Sustentabilidad - Diseño de situaciones de aula - **Inclusión (2)**

Según la información entregada por el cuadro se desprende que, en la ***Desagregación de Competencias*** las unidades de registro encontradas se refieren al entendimiento de los diferentes enfoques y estilos de aprendizaje existentes. Además, hay elementos significativos relativos a una educación para la diversidad con enfoque inclusivo que hacen énfasis en determinar factores que pueden resultar promotores u obstaculizadores del desarrollo integral de los y las estudiantes. Con respecto a lo anterior, Ainscow (1999) plantea que las diferencias pueden ser grandes oportunidades para el aprendizaje, ya que conlleva para los y las docentes un proceso de reflexión-acción en el cual deben revisar sus prácticas y, a partir de las diversas necesidades que presentan los y las estudiantes, diseñar situaciones educativas que favorezcan el aprendizaje y desarrollo de tipo integral respetando las individualidades.

En cuanto a las ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*** que se utilizan durante la actividad curricular, igualmente se aprecian unidades de registro que tienen relación con una educación en diversidad. En la primera estrategia, se presenta el análisis de prácticas pedagógicas, y esta se acompaña de una serie de conceptos que no están mayormente explicados, solo mencionados, de entre los cuales se rescata diversidad e inclusión. Frente a lo anterior, Arnaiz y De Haro (1997) manifiestan que la diversidad es una condición intrínseca de las personas, por lo que es fundamental que en el proceso educativo exista respeto por las diferencias y que estas sean consideradas, ya que cada estudiante posee un estilo y ritmo de aprendizaje en particular, además de presentar intereses y motivaciones

personales.

En los componentes curriculares: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descrciptor, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos***, no se encuentran unidades de registro posibles de asociar a la temática principal de la investigación.

Dentro de este programa, se evidencia que únicamente en dos de sus componentes se incorporan elementos explícitos que hacen referencia al fenómeno que se estudia, en la *Desagregación de Competencias,* asociada a una educación para la diversidad, *y las Estrategias de Enseñanza Aprendizaje,* que evidencia rasgos de esta diversidad *en* el proceso de formación. En ambos segmentos del programa los aspectos distintivos ponen el foco en la diversidad presente en las aulas, y más específicamente en la variedad de formas de aprender. Sapon-Shevin (2013), expone que "*el profesorado debe adquirir la actitud, capacidad y conocimientos necesarios para enseñar a todos los estudiantes*" (pág. 82), y que de esta manera se logrará que la educación inclusiva sea una realidad. Si bien entre las unidades de registro que se visualizan en la actividad curricular existe cohesión, en la totalidad de los componentes de la asignatura no existe una coherencia, puesto que este enfoque no está presente de manera transversal. Así, queda al debe con alguna de las destrezas y/o capacidades que, según la autora, tiene que desarrollar el docente para lograr ser un aporte en lo que a educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo respecta.

Como el Plan de Estudio está diseñado en base a un modelo de competencias, esta actividad curricular en particular tributa a dos competencias, que son el Saber y el Saber Hacer. Por un lado, en cuanto al Saber, y como se plantea en la Desagregación de Competencias, se consideran los diferentes enfoques de enseñanza, junto a las repetidas ocasiones que se mencionan los términos diversidad e inclusión. Por otro lado, el Saber Hacer se ve reflejado en la definición de factores facilitadores u obstaculizadores del proceso educativo. De esta forma, se desprende que este programa carece de la competencia del Saber Ser, en relación a la educación en y para la diversidad.

1.4 Resignificación de la Actividad Matemática Escolar

En primer lugar, la siguiente tabla exhibe las múltiples unidades de registro relacionadas con el fenómeno en estudio, encontradas en varios de los componentes que constituyen este programa.

Tabla n°13: *Unidades de Registro por Componente Curricular "1.4 Resignificación de la Actividad Matemática Escolar"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CS2 N1 RP: Resolución de problemas: Visualiza problemas que están a la base de **necesidades educativas**. CS2 N1 CRE: Creatividad: Identifica soluciones nuevas y originales a **necesidades educativas** usando **variados procedimientos** pertinentes a los requerimientos de la formación. CE1 N1 CDS: Conocimiento didáctico del saber: Analiza el saber que se enseña en **oportunidades de aprendizaje pertinentes al nivel de Educación básica** CE2 N1 FC: Factores contextuales: **Determina factores personales, socioculturales y profesionales que promueven u obstaculizan el desarrollo integral** de los estudiantes a través de diferentes técnicas de recopilación de información.
Resultado Formativo	RF4 Realiza procesos **metacognitivos** sobre sus formas de resolver y sobre la actividad matemática dentro y fuera de la sala clase, considerando la **dimensión afectiva** involucrada en dichos procesos **(emociones, creencias, valoraciones, actitudes, entre otros).**
Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	c) De Desarrollo y comunicación de la habilidad metacognitiva (CE2 N1 CIP, CS3 N1 RE), a fin de revisar los **propios procesos** de aprendizaje matemático y **empatizar con los demás** (CS1 N1 CRI).

De la información que nos entrega la tabla, se observa que en la ***Desagregación de Competencias*** hay diversas unidades de registro que evidencian aspectos de una educación en función de la diversidad. Estas guardan estrecha relación con las necesidades educativas, oportunidades de aprendizaje, el uso de diversas estrategias y la determinación de factores que interfieren en los procesos de desarrollo. El docente, según MINEDUC (2012) debe estar preparado para dar respuesta educativa a la diversidad, en el entendido que la educación es un derecho de los y las estudiantes, por lo que es responsabilidad del docente instruirse para utilizar metodologías y/o estrategias atingentes a la amplitud de requerimientos, para así posibilitar el aprendizaje de todos los y las discentes.

Al interior del ***Resultado Formativo***, se observan elementos propios de una educación para la diversidad, que hacen alusión a la metacognición sobre el proceso de aprendizaje en ciertas áreas del conocimiento, además de incluir y darle relevancia a la dimensión afectiva dentro del mismo. La atención a la diversidad en espacios educativos implica la utilización de diferentes recursos. Gimeno (1999) señala que favorecer el desarrollo de la metacognición es fundamental para los y las estudiantes, porque de esta forma se fomentan e implican otras habilidades cognitivas. Además, se considera la percepción que el educando tiene sobre su propio proceso, dándole la posibilidad de descubrir incluso cómo va integrando los nuevos conocimientos. De esta manera también se pone foco en otro factor que incide en el aprendizaje, el ámbito emocional, porque se válida la opinión y el sentir del discente.

En las ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje***, existe una unidad de registro posible de asociar a una educación en diversidad. En este componente se destaca que el o la docente en formación, por medio de la revisión de su propio desempeño, genera el valor de la empatía con los demás y sus procesos. El autor Delors (1996), plantea que uno de los pilares de la educación para toda la vida es aprender a convivir con el resto para el logro de objetivos en común, basándose en el respeto y la comprensión, lo que se traduce en la consideración, validación y entendimiento del otro desde su contexto y experiencia.

Existen numerosos componentes curriculares que no fueron mencionados con anterioridad, puesto que no cuentan con unidades de registro que tengan relación con el fenómeno de estudio de la presente investigación. Estos son: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas,***

Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.

Se evidencia con claridad que esta actividad curricular presenta unidades de registro en tres (3) de sus componentes, *la Desagregación de Competencias, el Resultado Formativo y las Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*. De estos elementos se destaca la presencia de aspectos relacionados con la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo en los siguientes conceptos: necesidades educativas, oportunidades de aprendizaje, dimensión afectiva, empatía, entre otros. De lo anterior se estima que, aún existiendo diversos elementos significativos que hacen alusión al fenómeno de estudio, el programa en su totalidad no presenta coherencia con el mismo, dado que el enfoque no logra ser considerado en más componentes de esta actividad curricular.

En las unidades de registro asociadas al fenómeno de estudio, es posible distinguir la presencia de las tres competencias: el Saber, el Saber Hacer y el Ser, que son parte del diseño de un curriculum por competencias. En primer lugar, en cuanto al Saber se destaca el concepto necesidades educativas que se encuentra ligado con diversas responsabilidades profesionales. En segundo lugar, al interior de la Desagregación de Competencias, se pone un énfasis en la visualización e identificación de estos diversos requerimientos, además de determinar facilitadores y obstaculizadores del proceso, para poder entregar una respuesta pedagógica acorde a las características que presenta una realidad educativa en particular, por lo que tiene directa relación con el Saber Hacer. Por último, en relación al Ser, se hace un llamado a la empatía y a la consideración de la dimensión afectiva, ámbito que es fundamental para el desarrollo integral de los y las estudiantes.

1.5 Bases para el Aprendizaje de la Lengua y la Literatura

Primeramente, la tabla que se presenta a continuación reúne las diferentes unidades de registro que se encuentran en varios de los componentes curriculares que conforman esta asignatura.

Tabla n°14: *Unidades de Registro por Componente Curricular "1.5 Bases para el Aprendizaje de la Lengua y la Literatura"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Resultado Formativo	Conoce **oportunidades de aprendizaje** que desarrollen las competencias comunicativa y lecto-literaria en estudiantes de Educación Básica y contribuyen a la formación de la identidad profesional docente.

De acuerdo a la información que entrega la tabla, en el ***Resultado Formativo*** se encuentra una (1) unidad de registro que tributa a una educación para la diversidad, que hace referencia al conocimiento de oportunidades de aprendizaje para propiciar habilidades asociadas a los contenidos que aborda la asignatura. En concordancia con lo expuesto, Díez y Huete (1997) consideran que en un modelo de desarrollo curricular que promueva en desarrollo de los y las estudiantes en su diversidad, se debe enseñar de forma diferenciada por lo que el docente debe ser capaz de posibilitar estos procesos en consideración de las individualidades presentes en el aula.

El resto de los componentes de esta actividad curricular no presenta elementos distintivos de la educación en y para la diversidad, los cuales se mencionan a continuación: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Desagregación de Competencias, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos***.

A partir de este análisis, se devela que el programa presenta solamente una (1) unidad de registro asociada específicamente a una educación para la diversidad, elemento que se relaciona con las oportunidades de aprendizaje. Por todo esto, es que se define que esta asignatura no es coherente a nivel interno, ni con el fenómeno en estudio, puesto que se visualiza de manera mínima.

Esta actividad curricular, pertenece a un Plan de Estudio que responde a un modelo por competencias, y la unidad de registro se asocia primeramente con el Saber, porque se insta al conocimiento de oportunidades de aprendizaje sobre la base del desarrollo de competencias comunicativas y lecto-literarias en estudiantes de educación básica. Siguiendo

la línea de lo anterior, las competencias ligadas al saber hacer y ser, no se visualizan de forma explícita en la unidad significativa encontrada en este programa.

1.6 Infancia y Educación

A continuación se presenta una tabla, la cual expone las unidades de registro contenidas en los diferentes componentes curriculares del programa señalado.

Tabla n°15: *Unidades de Registro por Componente Curricular "1.6 Infancia y Educación"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Descriptor	Consiste en el conocimiento y reflexión sobre la infancia desde un **enfoque de derecho** a partir de los imaginarios que se construyen social y culturalmente en los procesos históricos para reconocer su influencia en el quehacer e identidad docente de los estudiantes de educación básica. Se espera que los/as profesores/as en formación reflexionen sobre sus imaginarios en torno a la infancia, **reconozcan la diversidad de esta, sus características, necesidades y lenguajes,** contrastándolos con la realidad socioeducativa de la cual tengan experiencia.
Desagregación de Competencias	CE2 N1 FC: Factores contextuales: Determina **factores personales, socioculturales y profesionales que promueven u obstaculizan el desarrollo integral** de los estudiantes a través de diferentes técnicas de recopilación de información
Resultado Formativo	RF1 Relaciona distintos contextos socio-históricos y culturales con **diversidad de infancias**. RF3 **Valora la diversidad de niños y niñas** en distintos contextos sociales y socioculturales, desde un trabajo colaborativo.

Criterios de Evaluación	1. Identifica las características y **diversidad de la niñez** en determinados contextos desde un **enfoque de derecho**
Repertorio de Situaciones Evaluativas	- Elabora mensajes comunicacionales que den cuenta de la niñez en un determinado contexto y los fundamenta desde un **enfoque de derecho**. - Analiza casos, aplicando el **enfoque de derechos de los niños y niñas**.
Núcleos de Aprendizaje	- **Derechos de la infancia y situaciones de discriminación**
Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	- Entrevistas a niños para reconocer su **diversidad** de experiencias y voz. - Análisis de casos para aplicar el **enfoque de derechos** a través de talleres de análisis grupal. - Debate respecto a las tensiones en la aplicación de los **derechos de los niños y niñas**. - Exposiciones sobre las **diversidades de infancia**. Las estrategias declaradas considerarán desde un enfoque de derecho los **pilares transversales de inclusión y diversidad**, género y educación ciudadana.
Bibliografía Básica Obligatoria	- Reis, A. (2008) La revolución de los **derechos del niño**. Madrid, España: Popular - Gaitan, L y Liebel, M (2015). Ciudadanía y **derechos de participación de los niños**. Editorial Síntesis
Bibliografía Complementaria	Dávila, P. & Naya, L. (2011). **Derechos de la Infancia** y **Educación Inclusiva** en América Latina

De acuerdo a la información presentada en la tabla anterior, dentro del ***Descriptor*** las unidades de registro aluden explícitamente al enfoque de derecho y al reconocimiento de la diversidad presente en la infancia. Esto se relaciona directamente con lo expuesto por Duschatzky y Skliar (2001), quienes consideran que la educación debe ser concebida desde la aceptación a la diferencia y de la entrega de herramientas que propicien a cada ser humano

el ser diverso. Lo anterior, vinculado a la unidad de registro que apunta a una educación para la diversidad, implica que esta debe partir por el respeto de la identidad de cada sujeto.

En cuanto al componente de ***Desagregación de Competencias*** se señala que el o la docente debe atender al desarrollo integral de los estudiantes, a través de la determinación de factores personales, socioculturales y profesionales, que podrían promover u obstaculizar dicho proceso. Tal unidad de registro hace referencia a lo que, desde una mirada de educación para la diversidad, se conoce como "barreras para el aprendizaje", conceptualización que desde el enfoque inclusivo centra las dificultades que enfrenta el estudiante, no en él, si no en el contexto. En relación a este tema, el Ministerio de Educación (2015) entiende la inclusión educativa tal como ha sido propuesto por Booth y Ainscow (2000), es decir, como el proceso organizado y constante de mejora del sistema y las instituciones educativas, con la finalidad de suprimir las barreras de diversa índole que limitan la presencia, aprendizaje y participación de los y las estudiantes en la vida al interior de las escuelas de las que son parte.

En cuanto al ***Resultado Formativo***, las unidades significativas se vinculan con la heterogeneidad de la infancia y la valoración de esta, lo cual se asocia con una educación para la diversidad. En relación a esto, la UNESCO (2017), señala que los y las docentes de un sistema educativo inclusivo deben comprender las diferencias de sus estudiantes con una disposición receptiva y apertura a las prácticas referidas a este enfoque.

En los ***Criterios de Evaluación***, se puede visualizar aspectos del educar en diversidad, que nuevamente hacen referencia a la variedad de características y condiciones de la niñez desde el enfoque de derecho. Tal como indica MINEDUC (2012), la educación es un derecho de todos los y las estudiantes, por tanto los y las docentes deben poseer las competencias para atender la diversidad existente en los espacios de aprendizaje, considerándola como una fuente de riqueza.

Dentro del ***Repertorio de Situaciones Evaluativas***, se evidencia la diversidad en el proceso educativo a través de las unidades de registro encontradas aluden al Enfoque de Derecho, al señalar que los y las docentes en formación deben elaborar discursos que transmitan y fundamenten la situación de la infancia en contextos específicos. Además, los insta a analizar casos de niños y niñas teniendo como principio este enfoque. Como plantea Lindquist en Duk (2016), el sistema escolar de un país debe ser modificado de manera que satisfaga las

necesidades de todos los y las estudiantes, ya que son estos quienes tienen derecho a acceder a la educación, y no es el sistema el que puede adjudicarse la posibilidad de seleccionar a quiénes permite acceder o no. Bajo esta perspectiva, la revisión y análisis de la infancia en sus variados contextos desde la postura del enfoque de Derecho, contribuye a que el o la futura docente se inserte al mundo laboral con una perspectiva de inclusión y apertura a la diversidad, donde son los niños y niñas quienes tienen por derecho recibir educación.

En la unidad de registro presentada en el ***Núcleo de Aprendizaje***, se hace mención a los derechos de infancia y situaciones de discriminación, ambas temáticas vigentes y que se encuentran constantemente en proceso de profundización y concreción de mejoras a nivel mundial. Lo anterior se relaciona con la educación para la diversidad durante el proceso de formación profesional, por contemplar contenidos que se vuelvan parte del quehacer del docente en su eventual ejercicio. En relación a este conocimiento, la UNESCO (2016) declara que para cumplir con el derecho a la educación de todas y todos, los gobiernos deben garantizar el acceso universal al aprendizaje. De esta manera, se posibilita el logro de una educación inclusiva y equitativa que deba ser obligatoria y gratuita.

Al interior de las ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*** se encuentran tres (3) unidades significativas ligadas a la educación en diversidad en cuanto a reconocimiento, infancia y pilares fundamentales, y otras dos (2) asociadas a proponer estrategias bajo enfoque de derechos. Como indica MINEDUC (2012), es tarea del futuro docente mediar un ambiente educativo que se base en valores como el respeto y la equidad, puesto que de esta forma orienta y lidera el proceso de inclusión en los diferentes escenarios en que se desenvuelva.

Por otra parte, en la ***Bibliografía Básica Obligatoria y Complementaria,*** es posible encontrar la unidad de registro referida al texto de Reis (2008) “La revolución de los derechos del niño”, junto al de Gaitan y Liebel (2015) “Ciudadanía y derechos de participación de los niños”. También se encuentra y el escrito de Dávila y Naya (2011) “Derechos de la Infancia y Educación Inclusiva en América Latina”, los que aluden a la relevancia de los derechos dirigidos niños, niñas y adolescentes, y está respaldado por la UNESCO (2016), institución que enfatiza la existencia de estos mismos, pues comienzan desde el nacimiento y debe promoverse su continuación a lo largo de toda la vida. Estas unidades dan cuenta de un proceso de formación que busca contribuir a una educación para la diversidad.

Finalmente, respecto a los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia*** y ***Otros Recursos*** no se encontró unidades de registro explícitas.

A modo general se observa aspectos relacionados con la presencia de la educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en los componentes *Descriptor, Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria* y *Bibliografía Complementaria.* A partir de lo anterior, se aprecia la presencia de una concepción de la diversidad desde un enfoque de derecho ligado a la infancia, de manera transversal, siendo el foco de esta actividad curricular. Se desprende que existe coherencia interna entre estos componentes. Esta consistencia se explica por la prevalencia de la temática de manera explícita en cada uno de los aspectos estudiados, al igual como lo plantea UNESCO (2016) donde propone que la educación es fundamental para el fomento de los Derechos Humanos desde valores como la democracia y el respeto a la diversidad.

El Plan de estudio del cual se desprenden los programas de actividades curriculares adscribe a un modelo basado en competencias, las que contemplan en su construcción dimensiones del Saber/conocimiento, Saber Hacer/procedimientos y Ser/valores y actitudes, tal como lo señala Perrenoud (2008). Este autor destaca que el cumplimiento de una competencia no se remite a la posesión de un conjunto de conocimientos, sino que se ha de complementar con recursos cognitivos, como la creatividad, la capacidad de inferencia, etc.

A partir de los componentes en los que se encontraron unidades de registro es posible afirmar que se abordan numerosos saberes conceptuales propios del fenómeno en estudio, tales como enfoque de derecho y diversidad de infancias. En relación al Saber Hacer destaca la necesidad de reconocer e identificar la diversidad y el enfoque de derecho, a través de acciones tales como el análisis de casos particulares, la elaboración de discursos, el debate de posturas frente a la temática y su posterior exposición. Respecto al Ser, o los valores y actitudes que se espera desarrollar en este programa, se encuentra explícito en el *Resultado Formativo "Valora la diversidad de niños y niñas en distintos contextos sociales y socioculturales, desde un trabajo colaborativo"*. A partir de todo lo anterior, se observa que

la actividad curricular efectivamente integra las tres dimensiones de una competencia, el Saber, el Saber Hacer y el Ser, desde una valoración a la diferencia.

1.7 Fortalecimiento del aprendizaje I

En la tabla que se presenta a continuación se encuentran las unidades de registro encontradas en los distintos componentes de esta actividad curricular asociadas al fenómeno de estudio.

Tabla n°16: *Unidades de Registro por Componente Curricular "1.7 Fortalecimiento del aprendizaje I "*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CS2 N1 Diagnostica **necesidades educativas** de mejoramiento en la comunidad, en ambientes tutelados CS2 N1 RP: Resolución de problemas: Visualiza problemas que están a la base de **necesidades educativas**. CS2 N1 TI: Trabajo Interdisciplinario: **Detecta necesidades educativas desde un enfoque analítico interdisciplinario.**
Núcleos de Aprendizaje	Núcleo Temático 1. Aprender a aprender: Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y las estrategias para fortalecerlo. **Estilos de aprendizaje de los participantes.**
Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	-Estrategias activas de simulación (role playing, dinámicas grupales) que permitan la expresión de opiniones y sentimientos acerca de un tema, hecho, problema o actividad y establecer los diferentes enfoques que pueden darse a un mismo hecho (según modelo educativo **inclusión y diversidad, género**, **educación ciudadana y sustentabilidad).**

En consideración a la información que entrega la tabla, se define que en la ***Desagregación de Competencias*** la unidad de registro que se asocia a la educación para la diversidad, se

enfoca en la detección de necesidades educativas desde un enfoque interdisciplinario. En la actualidad, los y las estudiantes presentan múltiples requerimientos en diferentes ámbitos del desarrollo, además de características e intereses propios que van conformando su individualidad. MINEDUC (2012), al respecto propone que para promover la integración en espacios educativos, los y las docentes deben estar capacitados para atender la diversidad y valorarla como fuente de riqueza para la comunidad, ya que de alguna manera obliga a las escuelas a renovar sus formas de enseñar en consideración de las singularidades que se van presentando.

Por otra parte, en el componente ***Núcleos de Aprendizaje*** se encuentra un elemento distintivo del educar para la diversidad, que se relaciona con los estilos de aprendizaje. En esta línea Ainscow (1999), expresa que generalmente, en los sistemas educativos, cuando los estudiantes no alcanzan un buen desempeño es por causa de sus propias dificultades de aprendizaje. Ante esto el autor propone que son los docentes los que deben generar procesos de reflexión sobre sus prácticas y desde ahí generar situaciones de enseñanza que consideren y valoren la diversidad de características de los y las discentes, integrando también los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

En cuanto a las ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje***, las unidades significativas encontradas hablan de un proceso educativo terciario en diversidad, al hacer referencia al uso de estrategias de simulación donde se posibilite la expresión y revisión de varios enfoques, integrando entre estos la inclusión, la diversidad, el género, entre otros. A propósito de lo anterior, Gimeno (1999), indica que para enseñar de forma eficaz a grupos heterogéneos es preciso contar con variedad de materiales, desarrollar multiplicidad de habilidades, abordar temáticas que estimulen la participación, delegar responsabilidades en los y las estudiantes, y realizar clases con diferentes tareas en forma simultánea. De esta forma se logra involucrar a los y las estudiantes en sus procesos de aprendizaje, ya que las experiencias están diseñadas a partir de sus características, intereses y necesidades.

Dentro de esta actividad curricular, existe un grupo numeroso de componentes que no cuenta con unidades de registro posibles de asociar con la temática de la investigación, se nombran a continuación: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.***

Se rescatan elementos significativos en tres (3) componentes, *la Desagregación de Competencias, los Núcleos de Aprendizaje y las Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*. En estas unidades de registro se aborda la detección y diagnóstico de necesidades educativas, la consideración a los diferentes estilos de aprendizaje y el abordaje temático de áreas como la inclusión, la diversidad o el género, en el desarrollo de experiencias educativas, por lo que se determina que todos estos registros se relacionan de manera directa con la atención a la diversidad en espacios educativos. Aunque estos elementos poseen una correspondencia con el fenómeno de la investigación, este no se observa en un porcentaje amplio de los componentes que integran la actividad curricular, es por esto que se define que no existe coherencia entre el programa y la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo.

El modelo por competencia se construye en consideración de tres (3) competencias donde se integra el Saber, el Saber Hacer y el Ser, y el programa en cuestión es parte del Plan de Estudio que se diseñó a partir de este, sin embargo en las unidades de registro asociadas a la temática de la investigación se encuentran dos (2) competencias. Por un lado, existen elementos ligados con el Saber que son las necesidades educativas y los estilos de aprendizaje como conocimiento general; y por otra parte, en el Saber Hacer estas mismas áreas se ponen a disposición y se aplican en los procesos de enseñanza, tal como se señala en la Desagregación de Competencias donde se expone que *"Detecta necesidades educativas desde un enfoque analítico interdisciplinario"*. Por último, el Ser no se encuentra de forma explícita en los registros seleccionados.

Síntesis I Semestre

A modo de síntesis, el primer período de la carrera de Educación Básica, consta de siete (7) asignaturas, de las cuales cinco (5) de ellas tributan al enfoque inclusivo, pues presentan en reiteradas ocasiones conceptos alusivos a lo comprendido por la educación en y para la diversidad.

Primeramente, cabe señalar que la actividad curricular que más destaca, en cuanto a la presencia del fenómeno investigativo, es "*1.6 Infancia y Educación*", ya que se hallan numerosos componentes que denotan la valoración por la diversidad, y a su vez, múltiples unidades de registro. Los significados explícitos más relevantes respecto al saber hacen

alusión al enfoque de derecho y diversidad de infancias. En relación al saber hacer comprometen acciones tales como el análisis de casos particulares, la elaboración de discursos, el debate de posturas frente a la temática y su posterior exposición. Respecto al ser destaca la valoración de la diversidad.

En segundo lugar, las actividades curriculares en las cuales no se visualizan aspectos distintivos del enfoque inclusivo son: *"1.1 Taller de Reflexión I: Práctica e Identidad Profesional Docente I"* y *"1.2 Alfabetización en las Ciencias Sociales".*

Entre los componentes asociados a un enfoque de inclusión y diversidad que destacan debido a su recurrencia en los programas de asignatura, son: Desagregación de Competencias y Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, los cuales presentan diez (10) unidades de registro en cuatro (4) programas cada uno , Estrategias de Enseñanza Aprendizaje por su parte presenta cuatro (4) unidades de registro en cuatro (4) actividades curriculares, en cuanto a Resultado Formativo presenta cuatro (4) unidades de registro alusivas al fenómeno en estudio en tres (3) asignaturas del semestre. En lo que respecta a Núcleos de Aprendizaje, es posible encontrar dos (2) unidades de registro en (2) actividades. En cuanto a los componentes Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas y Bibliografía Básica Obligatoria, es posible encontrar dos (2) unidades de registro en una (1) actividad curricular por cada uno. Por último es posible visualizar los componentes de Criterios de Evaluación y Bibliografía complementaria con una (1) unidad de registro en una (1) actividad curricular, respectivamente. A partir de esto, se puede concluir que en este semestre es posible apreciar una predominancia de la educación para la diversidad, debido a que los componentes mayoritariamente aluden a la formación de educadores que cuenten con las competencias para atender a los estudiantes bajo el enfoque inclusivo.

En términos generales, los conceptos que aparecen en los componentes mencionados hacen referencia a la consideración de los pilares transversales de inclusión y diversidad respondiendo de esta manera al fenómeno investigativo. Por otro lado, cabe mencionar que las competencias con mayor énfasis y recurrencia corresponden a las *Sello* y *Específicas,* en un nivel inicial. En este sentido, las competencias Sello enunciadas se refiere al desarrollo de propuestas de mejoramiento mediante una visión integral, innovadora y actualizada frente a la educación. Las competencias específicas, propias de la carrera de Educación Básica, insta al desarrollo de oportunidades de aprendizaje por medio de la profundización de

saberes didácticos con enfoque investigativo. Sobre la base de lo anteriormente expuesto, es posible declarar que el primer semestre de la carrera presenta los siguientes saberes asociados a educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en cinco (5) de los siete (7) programas. Son, de tipo *conceptual*: conocer oportunidades de aprendizaje, diversidad, inclusión, necesidades educativas, diferencias individuales, enfoque de derechos, educación inclusiva; *procedimental*: implementación de estrategias metodológicas atingentes a la diversidad, creación de clima de aula positivo, consideración de saberes e intereses de los y las estudiantes, reflexión consciente, consideración de factores contextuales, reconocimiento de la diversidad, diagnóstica, visualiza y detecta necesidades educativas; *actitudinal y valórico*: valoración y compromiso de valores humanos, equidad, respeto, valora de la diversidad.

II Semestre

2.1 Taller de reflexión II: Práctica e Identidad Profesional Docente

La presente tabla reúne las unidades de registro observadas en los componentes de la actividad curricular, en función del fenómeno en estudio.

Tabla n°17: *Unidades de Registro por Componente Curricular " 2.1 Taller de reflexión II: Práctica e Identidad Profesional Docente"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Análisis comparativo de entrevistas a profesores y observación de sus clases a partir de los pilares transversales. **Inclusión y diversidad.**

De acuerdo con la tabla recién presentada, dentro de las ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*** contenidas en este programa, las unidades de registro observadas que develan la diversidad en la educación hacen mención explícita a los conceptos de "Inclusión" y "Diversidad", proyectándolos como pilares transversales bajo los cuales se llevarán a cabo las estrategias que se detallan en el componente en cuestión. En relación a los términos señalados, la Guía para la Educación Inclusiva (2011) comprende la inclusión como una

tarea compartida por todos, destacando además que los esfuerzos en promover los aprendizajes y luchar contra la discriminación son un desafío interminable, que conlleva una reflexión constante en torno a las barreras que la entorpecen.

Los componentes de este documento que carecen de unidades de registro significativas en relación al tema central de esta investigación son el ***Nombre de la Actividad Curricular***, el ***Tipo de Docencia***, el ***Descriptor***, la ***Desagregación de Competencias***, los ***Resultados Formativos***, los ***Criterios de Evaluación***, el ***Repertorio de Situaciones Evaluativas***, los ***Núcleos de Aprendizaje***, la ***Bibliografía Básica Obligatoria***, la ***Bibliografía Básica Complementaria*** y ***Otros Recursos***.

A modo de balance, esta actividad curricular cuenta con un único componente que hace mención de aspectos distintivos de educación en diversidad. Sin embargo, es interesante observar que las unidades de registro existentes no han sido desarrolladas en términos de significado. Además, se omite la manera en que dichos elementos se integrarían a la puesta en práctica de las estrategias de enseñanza-aprendizaje explicitadas. De esta manera, no es posible garantizar que exista presencia en la concreción de una educación en diversidad en esta actividad, al no definirse los pasos para ello ni justificarlos.

Por otro lado, y en conocimiento de la relación existente entre el plan de estudio y el modelo basado en competencias al cual adscribe la institución educativa, se ha tomado en consideración la presencia de los saberes que, en sus tres dimensiones contemplan el Saber, Saber Hacer y Saber Ser desde un enfoque inclusivo y de educación en y para la diversidad. En el caso de las *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*, orientadas en su aplicación a los pilares de Inclusión y Diversidad, son consideradas como un Saber Hacer, siendo esta la única dimensión de este tipo disponible en la presente actividad curricular. Las acciones específicas que se plantean como estrategias son el *analizar* comparativamente entrevistas realizadas a docentes, y *observar* sus clases. Tal como se señala anteriormente, es posible afirmar que la actividad curricular carece de consistencia. No obstante al mencionar dichos conceptos (“inclusión”; “diversidad”), es posible inferir cierta intención del programa de integrar la perspectiva de la educación en y para la diversidad en función a la dimensión del Saber Hacer.

2.2 Enfoques didácticos de las Ciencias Sociales

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

2.3 Aprendizaje de la Nutrición y sus transformaciones energéticas

La tabla que se presenta a continuación aúna las diversas unidades de registro encontradas al interior de este programa curricular, en sus distintos componentes.

Tabla n°18: *Unidades de Registro por Componente Curricular " 2.3 Aprendizaje de la Nutrición y sus transformaciones energéticas*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CE2 N1 FC: **Factores contextuales**: Determina factores personales, socioculturales y profesionales que promueven u obstaculizan el **desarrollo integral** de los estudiantes a través de diferentes técnicas de recopilación de información.

Según lo presentado en la tabla anterior, esta actividad curricular presenta unidades de registro relacionadas a una educación para la diversidad en el componente de ***Desagregación de Competencias*.** Las unidades de registro existentes centran su atención en que los y las docentes en formación logren determinar factores personales, socioculturales y profesionales que potencien o limiten el desarrollo integral de los educandos. Dicha competencia se sintetiza en el concepto de "factores contextuales", cuyo estudio constituye un elemento distintivo de un docente que se sitúa bajo el enfoque inclusivo.

En concordancia con Ávalos y Matus (2010), la formación inicial docente tiene como propósito preparar a los potenciales profesores para la enseñanza, lo que implica el diseño y el manejo de contextos de aprendizaje. Lo anterior debe ser concretado en beneficio del desarrollo integral de los futuros estudiantes, es decir, tomando en consideración su desarrollo personal, social y sus características específicas de aprendizaje.

Es importante señalar la ausencia de unidades de registro significativas en los siguientes componentes: ***Nombre de la actividad curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de***

Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria, Otros Recursos.

En términos generales, se ha logrado identificar presencia de educación para la diversidad en la *Desagregación de Competencias*, al señalar que el o la docente en formación debe determinar factores de diversa índole que pudieran promover o dificultar el desarrollo integral de sus estudiantes. Lo anterior se condice con el concepto de barreras para el aprendizaje planteado por Booth y Ainscow (2011). Estos autores las definen como dimensiones conectadas entre sí, que influyen de manera relevante no solo en la concreción de la inclusión, sino también en el desarrollo de aprendizajes, pudiendo favorecer u obstaculizar el logro de metas. Es sobre la base de estos postulados que se ha podido establecer una conexión con las unidades de registro, las cuales abordan los factores contextuales señalados, entendiéndolos desde su potencial incidencia en el aprendizaje de los y las estudiantes.

A pesar de lo anterior, se evidencia ausencia de un enfoque inclusivo y de educación en y para la diversidad de manera transversal en esta actividad curricular, puesto que solo uno de sus componentes manifiesta aspectos distintivos en relación con la temática.

Como se ha declarado en análisis previos, en concordancia con el modelo educativo de la institución, es que se considera en la estructura de sus planes de estudio el concepto de competencias profesionales, por aquello se hace relevante destacar los saberes que han surgido de la presente actividad curricular. En relación a este aspecto, este programa manifiesta un Saber Hacer, que se expresa en la acción de definir factores que inciden en un ámbito en particular a través de variadas técnicas de recopilación de información.

2.4 Aprendizaje del número natural y sus operaciones

La siguiente tabla cumple la función de reunir los distintos elementos significativos para la educación en y para la diversidad, que se encuentran en varios componentes curriculares.

Tabla n°19: *Unidades de Registro por Componente Curricular "2.4 Aprendizaje del número natural y sus operaciones "*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de Competencias	CS2 N1 RP. Resolución de problemas: Visualiza problemas que están a la base de **necesidades educativas.** CS2 N1 CRE. Creatividad: Identifica soluciones nuevas y originales a **necesidades educativas**, usando variados procedimientos pertinentes a los requerimientos de la formación. Competencia Específica: CE1 N1 PA. Procesos de aprendizaje: **Comprende diferentes enfoques y formas de aprendizajes** relacionados con los fundamentos didácticos específicos en el nivel de educación básica. CE1 N1 EENS. Enfoques y estrategias de enseñanza: **Comprende diferentes enfoques y estrategias de enseñanza** relacionados con los fundamentos didácticos específicos en el nivel de educación básica. CE2 N1 FC. **Factores contextuales:** Determina factores personales, socioculturales y profesionales que promueven u obstaculizan el **desarrollo integral de los estudiantes** a través de diferentes técnicas de recopilación de información.
Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Nombre del núcleo de aprendizaje: El campo de problemas numéricos y aditivos. e) Pasos prácticos como **observación participante y estudio de casos con foco en temáticas de inclusión y de género en el aprendizaje matemático**.

Según lo expresado en la tabla anterior, existen unidades de registro relacionadas con una educación para la diversidad en el componente de ***Desagregación de Competencias***, por cuanto considera el visualizar problemas situados a la base de necesidades educativas, e identificar soluciones que sean originales e inéditas a estas. Además, destaca que los y las docentes en formación han de comprender enfoques y formas de aprendizaje variados, siempre vinculados con los fundamentos didácticos específicos del nivel de educación básica. Esto responde de manera directa a lo planteado por la UNESCO (2016), que propone

en su cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Asimismo, extiende la invitación a asegurar que tal educación considere la diversidad en la sociedad y las necesidades que experimentan sus miembros. De esta manera, se haría frente a las variadas maneras de discriminar, o a situaciones que eventualmente podrían vulnerar el derecho a la educación.

Por otro lado, se habla en la *Desagregación de Competencias* de "*determinar factores contextuales*" que, en sus aristas social, personal y profesional podrían incidir en el aprendizaje de los y las estudiantes. Dicha unidad de registro ha sido hallada en actividades curriculares previas, expresando debidamente su asociación con el concepto de barreras de aprendizaje y cómo estas son expresamente consideradas en el enfoque inclusivo.

En el componente de ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*** se presentan rasgos de educación en diversidad, al explicitar que para dos de los ***Núcleos de Aprendizaje*** del programa, se debe desarrollar pasos prácticos tales como la observación participante y estudios de caso, cuyo foco resida en temáticas de inclusión y de género, todo esto en el contexto del aprendizaje matemático. De esta manera, se integrarían aspectos específicos de la didáctica con el enfoque inclusivo y de una educación que, en su proceso, incorpora aspectos de este enfoque. En esta misma línea, entre los estándares pedagógicos propuestos por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2012), se plantea la expectativa de que el profesor o profesora en formación sepa cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje adecuadas a los objetivos de aprendizaje articulándose adecuadamente al contexto en que se encuentra.

Es por lo anterior que se espera que el docente pueda planificar la enseñanza teniendo en consideración intereses, necesidades, habilidades, conocimientos previos y diversos tipos de competencias que puedan tener los y las estudiantes. Por otro lado, el o la docente en formación debe enfrentar como principal desafío el conocer estrategias didácticas específicas de las variadas áreas curriculares y disciplinares (MINEDUC, 2012). De esta manera, las *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje* a utilizar en la presente actividad curricular cumplirían con integrar a su foco el aspecto de las necesidades asociadas a la inclusión y al género, sin perder de vista la especificidad propia del aprendizaje matemático.

Los componentes del programa que no han presentado unidades de registro significativas son, de manera ordenada, el ***Nombre de la Actividad Curricular***, el ***Tipo de Docencia, Descriptor, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.***

A modo general, se observa presencia de unidades de registro correspondientes a elementos distintivos en los componentes de *Desagregación de Competencias* y *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje.* En tales apartados se hace referencia a la consideración de las necesidades educativas y a la creación de soluciones en torno a estas, además de aplicar en la actividad curricular ciertas Estrategias de Enseñanza Aprendizaje que, aunque posibles de hallar en otros programas, hacen una distinción explícita en cuanto al enfoque de inclusión y género. Por lo ya descrito, se puede evidenciar cierta consistencia entre las unidades de registro observadas, pues estas de manera transversal apuntan a conceptos centrales de la educación en y para la diversidad, que frecuentemente habla de detectar necesidades, entregar posibles soluciones que disminuyan barreras y se centren en la inclusión y temáticas derivadas de estas.

Finalmente, en lo que respecta a la identificación de Saberes en este programa, se pone de manifiesto que tanto en las competencias extraídas de la actividad curricular como en las estrategias de enseñanza aprendizaje, se habla de *Saber Hacer*. Por un lado, en las competencias observadas se habla de visualizar necesidades educativas y, ligado a ello, generar soluciones nuevas. Por el otro, se espera que el estudiante de pedagogía desarrolle como competencia determinar factores que influyan en el aprendizaje de sus futuros alumnos y alumnas. En síntesis, se insta al docente en formación a realizar acciones concretas que tributen a un quehacer pedagógico que incorpora en sus pilares el enfoque inclusivo.

2.5 Modelos y métodos de lectoescritura inicial

En la tabla que se dispone a continuación, se muestran las unidades significativas destacadas en componentes curriculares del programa en cuestión.

Tabla n°20: *Unidades de Registro por Componente Curricular "2.5 Modelos y métodos de lectoescritura inicial "*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Resultado Formativo	Integra progresivamente distintos modelos y métodos en el proceso de alfabetización de la lectoescritura inicial para los primeros niveles de la Educación Básica, **considerando los factores del proceso y las necesidades de aprendizaje.**
Criterios de Evaluación	2. **Adecua** métodos de lectura y escritura iniciales a partir de problemas de adquisición y aprendizaje de la lengua.
Repertorio de Situaciones Evaluativas	Recuperación de la información, estudio con materiales, contrato de tareas, presentación con apoyo de material audiovisual, exposiciones orales e investigación. Las **actividades que se desarrollarán** en este núcleo **considerarán el enfoque de diversidad e inclusión.**

Según lo que indica esta tabla, el componente de ***Resultado Formativo*** presenta unidades de registro posibles de vincular con un enfoque inclusivo y una educación para la diversidad. Esto se manifiesta en la expectativa de que los y las docentes en formación, al incorporar gradualmente diferentes métodos y modelos en el proceso de alfabetización de la lectoescritura, deben considerar los "*factores del proceso y las necesidades de aprendizaje*". Cuando se habla de factores del proceso, se hace alusión a todos los elementos que forman parte de este, pudiendo incidir de manera positiva o negativa al logro de los objetivos. En relación a tal planteamiento es que el concepto de barreras para el aprendizaje, una vez más, cobra sentido al mirar los variados factores o ámbitos que podrían incidir en este.

Por otro lado, en cuanto a las necesidades de aprendizaje, la UNESCO declara lo imprescindibles que son los aprendizajes comunes y la igualdad de oportunidades para todas y todos. Además, se insta a que los aprendizajes planeados sean pertinentes a la diversidad de necesidades específicas de los y las estudiantes, a sus contextos y a sus comunidades educativas. (UNESCO en Bachmann, 2009).

En el componente curricular de ***Criterios de Evaluación***, aspecto vinculado a la diversidad en el proceso educativo, se presenta como indicador el adecuar métodos de lectura y escritura

iniciales, basándose en problemas que podrían ocurrir en la adquisición y el aprendizaje de la lengua. Ante tal formulación, es posible hallar un vínculo con lo propuesto por el Decreto n° 83, normativa que ofrece criterios y orientaciones de adecuación del currículo, pensando en los y las estudiantes que presenten alguna Necesidad Educativa Especial (Quiroga, 2015).

En el ***Repertorio de Situaciones Evaluativas*** se da cuenta de una educación que contempla la diversidad en su proceso, al declararse diversas actividades, tales como "*recuperación de la información, estudio con materiales, exposiciones orales(…)*" además de detallar que toda actividad que se realice en este núcleo considerará la inclusión y el enfoque de diversidad en que se basa este análisis. No obstante, resulta llamativa la falta de desarrollo de las ideas asociadas a los aspectos distintivos que se buscan, y la descripción del componente solo se remite a mencionar de manera superficial que se consideran dichos conceptos.

Al analizar esta actividad curricular, se ha determinado la ausencia de aspectos distintivos del enfoque inclusivo y de educación en y para la diversidad, en los siguientes componentes: ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia***, ***Descriptor***, ***Desagregación de Competencias***, ***Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria, Otros Recursos.***

A partir de la información recogida de esta actividad curricular, se aprecia la presencia de una mirada marcada por la diversidad y la inclusión en los componentes *Resultados Formativos, Criterios de Evaluación y Repertorio de Situaciones Evaluativas.* A pesar de lo anterior, solamente en los *Resultados Formativos* y *Criterios de Evaluación* se puede observar consistencia en la temática referente a las necesidades que pueden surgir en los y las estudiantes. En el primero de los componentes señalados se aborda desde la consideración de los factores que pueden afectar el proceso de aprendizaje conjugando las necesidades existentes, y en el segundo, destacando como acción fundamental el realizar adecuaciones curriculares que respondan a dichas necesidades. En cuanto al *Repertorio de Situaciones Evaluativas*, no se desarrollan las ideas de inclusión y diversidad, por lo que la mera mención de términos dificulta que el programa cuente con consistencia y una adecuada articulación entre sus componentes.

Todas las carreras que componen la oferta académica de la UMCE han elaborado sus planes de estudio guiándose en el modelo basado en competencias. En términos concretos, los

saberes que han sido develados en esta actividad curricular son: Saber Hacer y Saber. En primer lugar, el Saber Hacer que aquí se presenta, se expresa en el Resultado Formativo, cuando detalla de manera explícita la acción que espera del docente en formación. En este sentido, la expectativa apunta a que sea capaz de *integrar* los diversos métodos y modelos en el aprendizaje de la lectoescritura, basándose en la inclusión y la diversidad para tal propósito. Por otro lado, en los *Criterios de Evaluación* se determina de manera clara que el estudiante de pedagogía *adecúe* los métodos de lectura y escritura en función de los posibles problemas que puedan surgir en este ámbito. En lo referente al Saber, en el *Repertorio de Situaciones Evaluativas* se menciona que las variadas actividades a realizar deben desarrollarse considerando el enfoque de diversidad e inclusión. Lograr dicho cometido implica, necesariamente, una base conceptual y de comprensión de lo que tales términos significan, de manera que la competencia contenida en este componente responde a un Saber.

2.6 TIC para Educación Básica

La tabla que se presenta a continuación reúne las unidades de registro evidenciadas en esta actividad curricular, en función a los componentes curriculares correspondientes.

Tabla n°21: *Unidades de Registro por Componente Curricular "2.6 TIC para Educación Básica"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CS2 N1 RP: Resolución de problemas: Visualiza problemas que están a la base de **necesidades educativas.** CS2 N1 CRE: Creatividad: Identifica soluciones nuevas y originales a **necesidades educativas** usando variados procedimientos pertinentes a los requerimientos de la formación.
Bibliografía Complementaria	**Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos**. Extraído de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

De acuerdo a la información presentada en la tabla anterior, la ***Desagregación de Competencias***, aspecto que revela una educación que tributa a la diversidad**,** las unidades de registro encontradas aluden explícitamente a la atención de necesidades educativas, desde la detección de los factores que las gatillan, hasta la búsqueda estratégica para generar una solución óptima. Esto se vincula directamente con los planteamientos de Booth y Ainscow (2011), quienes expresan que las experiencias de aprendizaje han de ser planificadas tomando en consideración la diversidad de niños/as y jóvenes del centro educativo y del entorno. De este modo, la pedagogía se centra en conocer a los estudiantes y considerar sus necesidades para el desarrollo de aprendizajes significativos.

Por otra parte, en la ***Bibliografía Complementaria,*** es posible encontrar la unidad de registro referida al texto de Naciones Unidas (2017) "*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*", el que alude al objetivo de desarrollo sostenible referido a la atención a la diversidad. De este modo, se define como desafío la implementación de una educación integral inclusiva, de la misma manera que plantea el Ministerio de Educación en su documento "Orientaciones sobre estrategias Diversificadas de enseñanza para Educación Básica" en el marco del Decreto 83/2015 (MINEDUC, 2017), en que define inclusión educativa desde la mirada de Ainscow y Booth (2000), expresando que se entiende como "*el proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje, y la participación de los estudiantes en la vida de los centros donde son escolarizados*". Estos referentes bibliográficos que componen la actividad curricular, dan cuenta de una educación para la diversidad, al facilitar contenidos que tributan a un quehacer profesional bajo el enfoque inclusivo.

Respecto a los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Descriptor, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria,*** y ***Otros Recursos*** no se encontró unidades de registro explícitas.

A modo general se observa aspectos relacionados con la presencia de la educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en los componentes de *Desagregación de Competencias,* y *Bibliografía Complementaria.* Si bien existe una relación directa entre las

unidades de registro que se visualizan en este programa, porque en una se hace alusión a las necesidades educativas y en el otro elemento se busca asegurar la educación inclusiva, estos no se visualizan en todos los componentes del programa. Debido a lo anterior, se determina que el programa carece de coherencia en cuanto al fenómeno en investigación.

Finalmente, en cuanto a los Saberes que se encuentran a la base del modelo por competencia, en relación a las unidades de registro encontradas en los distintos componentes del programa, se visualiza que dentro de esta actividad curricular existe presencia del Saber y el Saber Hacer. En todos los elementos significativos encontrados se entrelazan los saberes, ya que se liga directamente el conocimiento con la puesta en práctica. Por ejemplo, en la *Desagregación de Competencias* se expone que el o la docente *"Visualiza problemas que están a la base de necesidades educativas"*. En este sentido, las necesidades educativas corresponden al Saber, mientras que la visualización de problemáticas que se desprenden responde a un Saber Hacer. Por su parte, la competencia referida al Saber Ser, no se observa de manera explícita en las unidades significativas.

2.7. Educación Socioemocional y salud profesional I

La tabla que se presenta a continuación reúne las unidades de registro evidenciadas en esta actividad curricular, en función a los componentes curriculares correspondientes.

Tabla n°22: *Unidades de Registro por Componente Curricular "2.7. Educación Socioemocional y salud profesional I"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CS2 N1 RP: Resolución de problemas: Visualiza problemas que están a la base de **necesidades educativas**. CE2 N1 FC: Factores contextuales: Determina **factores personales, socioculturales y profesionales que promueven u obstaculizan el desarrollo integral de los estudiantes** a través de diferentes técnicas de recopilación de información.

La información presentada en la tabla anterior presenta unidades de registro en el componente ***Desagregación de Competencias,*** ellas aluden explícitamente a la atención de necesidades educativas en la Competencia Sello, estableciendo una bajada a la Competencia Específica del plan de estudio de Pedagogía en Educación Básica contemplando la determinación de factores personales, socioculturales y profesionales que promueven u obstaculizan el desarrollo integral de los estudiantes. Esto se relaciona con la necesaria consideración de las diferentes características de niños/as y jóvenes para lograr un desarrollo en todas las dimensiones de la vida humana, (Booth y Ainscow, 2011), y además se vincula con una educación que busca responder a la diversidad.

Respecto a los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Descriptor, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** y ***Otros Recursos*** no se encontró unidades de registro explícitas.

A modo general se observa aspectos relacionados con la presencia de la educación para la diversidad bajo el enfoque inclusivo solo en el componente *Desagregación de Competencias.* Si bien existe una relación directa entre las unidades de registro que se visualizan en este programa, porque en una se hace alusión a las necesidades educativas y los diversos factores para el desarrollo integral de los estudiantes, esto no se visualizan en ningún otro componente del programa. Debido a lo anterior, se determina que el programa carece de coherencia en cuanto al fenómeno en investigación.

Finalmente, en cuanto a los Saberes que se encuentran a la base del modelo por competencia, en relación a las unidades de registro encontradas, se visualiza que dentro de esta actividad curricular existe presencia del Saber y el Saber Hacer. En los elementos significativos encontrados se entrelazan los saberes, ya que se liga directamente el conocimiento con la puesta en práctica, por ejemplo, en la *Desagregación de Competencias* se expone *"Visualiza problemas que están a la base de necesidades educativas"*. En este sentido, las necesidades educativas corresponden al Saber, mientras que la visualización de problemáticas que se desprenden se vinculan al Saber Hacer. La competencia referida al Saber Ser, no se observa de manera explícita en las unidades significativas.

2.8. Desarrollo y aprendizaje del niño

La tabla que se presenta a continuación reúne las unidades de registro evidenciadas en esta actividad curricular, en función a los componentes curriculares.

Tabla n°23: *Unidades de Registro por Componente Curricular 2.8. Desarrollo y aprendizaje del niño*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Descriptor	El profesor/a en formación será capaz de **analizar oportunidades de aprendizajes acordes a las características de desarrollo y de aprendizaje de los estudiantes de educación básica.**
Desagregación de Competencias	CS2 N1 RP: Resolución de problemas: Visualiza problemas que están a la base de **necesidades educativas.** CE2 N1 FC: Factores contextuales: Determina **factores personales, socioculturales y profesionales que promueven u obstaculizan el desarrollo integral de los estudiantes** a través de diferentes técnicas de recopilación de información.
Estrategias de enseñanza – aprendizaje	En Núcleo de aprendizaje 1. Conversación plenaria dialógica, **atendiendo la diversidad de la clase** Análisis de texto impresos y digitales, **atendiendo al género.** En Núcleo de aprendizaje 2. Conversación plenaria dialógica, **atendiendo la diversidad de la clase** Análisis de texto, **atendiendo al género** Identificación de nudos críticos en el desarrollo del niño(a) y la personalidad, **reflexionando en torno a la inclusión educativa.** En Núcleo de aprendizaje 3. Conversación plenaria dialógica, **atendiendo la diversidad de la clase**

	Análisis de texto impresos y digitales, **atendiendo al género.**

A partir de la información presentada en la tabla, se encuentran unidades de registro en tres (3) componentes. El ***Descriptor*** presenta rasgos de una educación para la diversidad, explicitando que el profesor/a en formación será capaz de analizar oportunidades de aprendizajes acordes a las características de desarrollo y de aprendizaje de los estudiantes de educación básica. Esto muestra la centralidad otorgada a los destinatarios de la enseñanza, los niños y las niñas del nivel y el estudio de diversas oportunidades que el docente ofrece para generar aprendizajes. Bajo los mismos rasgos, otro componente es la ***Desagregación de Competencias***, referidas a la detección de problemas a partir de necesidades educativas de los estudiantes, así como la consideración de factores contextuales como los personales, socioculturales y profesionales para el desarrollo integral de los estudiantes. Marchesi y Martín (1998), consideran que la diversidad se compone de factores muy diversos, como el origen social, la cultura, necesidades educativas, entre otras, y esta heterogeneidad necesita una propuesta educativa que considere estos factores y brinde adecuaciones cuando corresponda.

Por otra parte, en las ***Estrategias de enseñanza–aprendizaje*** se explicita en los tres Núcleos de aprendizaje: Conversación plenaria dialógica, atendiendo la diversidad de la clase; Análisis de texto impresos y digitales, atendiendo al género; Identificación de nudos críticos en el desarrollo del niño(a) y la personalidad, reflexionando en torno a la inclusión educativa. Al igual que en el componente anterior, el programa contempla la diversidad, pero centrándose en el género. En una de las estrategias hace explícita alusión a "inclusión educativa" como centralidad de su reflexión en su condición de docente en formación en torno a los nudos críticos del desarrollo y personalidad del niño(a). Esto muestra que el programa hace alusión a la educación en diversidad, ya que se hace cargo de ella en el contexto de los profesores en formación y además describe la reflexión sobre inclusión educativa como una práctica desarrollada en el estudio del desarrollo y aprendizaje del niño. En este sentido, Sapon-Shevin (2013) considera que para lograr que la educación sea de carácter inclusiva, los y las docentes deben adquirir los saberes, las destrezas y actitudes necesarias para ofrecer una respuesta pedagógica adecuada a cada estudiante, por lo que resulta óptimo que en esta actividad curricular se propicie una formación integral de las y los futuros profesores.

En los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos*** no se encontró unidades de registro explícitas.

A partir de lo antes descrito, se puede afirmar existencia explícita de educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en los componentes *Descriptor, Desagregación de Competencias y Estrategias de enseñanza aprendizaje.* Los conceptos destacados presentan relación en estos tres (3) componentes. Sin embargo, la ausencia de significados explícitos propios del enfoque inclusivo en los componentes restantes permite afirmar la falta de coherencia interna en el programa.

Finalmente, en cuanto a los Saberes que se encuentran a la base del modelo por competencia, en relación a las unidades de registro encontradas en los distintos componentes del programa, se visualiza que existe presencia del Saber, pero con una mayor centralidad en el Saber Hacer. Si bien en todos los elementos significativos se entrelazan los saberes con procedimientos para avanzar a la inclusión educativa, el foco del programa se encuentra en los procedimientos tales como analizar oportunidades de aprendizajes acordes a las características de niños y niñas en el *Descriptor*; la visualización de problemas que están a la base de necesidades educativas en la *Desagregación de Competencias* y la atención a la diversidad de la clase, al género en las estrategias correspondiendo al Saber Hacer. La competencia referida al Saber Ser, no se observa de manera explícita en las unidades significativas.

Síntesis II Semestre

En resumen, el segundo semestre de la carrera de Educación Básica, se compone de ocho (8) actividades curriculares. En siete (7) de ocho (8) programas existe presencia explícita de significados propios de educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo.

Dentro de las asignaturas que se observa presencia, destaca el *"2.5 Modelos y métodos de lectoescritura inicial"*, puesto que existen unidades de registro en tres (3) de sus componentes, que son Resultado Formativo, Criterios de Evaluación y Repertorio de

Situaciones Evaluativas. En relación a las dimensiones que integran el modelo por competencias, en este programa se puede mencionar la presencia del Saber en cuanto a la mención del enfoque inclusivo, mientras que el Saber Hacer se ve reflejado en la integración de variados métodos y modelo en el aprendizaje, además de la adecuación de estos para responder de mejor forma a las necesidades del contexto.

En cuanto a la presencia de aspectos distintivos para el fenómeno investigativo dentro de los componentes se aprecia la siguiente recurrencia: Desagregación de Competencias presenta trece (13) unidades de registro repartidas en tres (3) actividades curriculares; Estrategias de Enseñanza Aprendizaje cuenta con siete (7) unidades de registro divididas en dos (2) programas. Por su parte los componentes referidos a Descriptor, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas y Bibliografía Complementaria se aprecian una (1) unidad de registro alusivo al fenómeno investigación en un (1) programa curricular, respectivamente. A partir de esta cuantificación, es posible inferir que este semestre alude principalmente a la educación para la diversidad, puesto que los componentes se relacionan en su mayoría con la formación de profesores en cuanto a competencias para atender a los estudiantes bajo el enfoque inclusivo.

Por otra parte, en cuanto a las competencias que resaltan al interior de este semestre académico, primeramente, están las Competencias *Específicas* en su nivel inicial, que pretenden que se desarrollen oportunidades de aprendizaje y se implementen propuestas pedagógicas en consideración de los diferentes contextos de modo que se promueva el crecimiento formativo integral en los y las estudiantes. Otras de las competencias que están presentes son las *Sello*, igualmente en su nivel inicial, y éstas instan a diseñar propuestas de mejoramiento desde una visión innovadora, integral y actualizada, de manera que el liderazgo educativo se demuestre.

Por lo anteriormente expuesto, es posible declarar que el segundo semestre de la carrera presenta los siguientes saberes asociados a educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en siete (7) de los ocho (8) programas. De esta manera, se hace evidente la presencia de saberes de tipo conceptual y procedimental, pues se alude a las destrezas necesarias para el óptimo quehacer docente, a la base del desarrollo de conocimientos epistemológicos. Donde son de tipo *conceptual*: inclusión y diversidad, enfoque de género, necesidades educativas; *procedimental*: determinación y análisis de factores contextuales,

comprensión de enfoques y formas de aprendizaje, adecuación, promover oportunidades de aprendizaje.

III Semestre

3.1 Práctica I Aprendizaje y enseñanza

La tabla que se presenta a continuación agrupa las unidades de registro seleccionadas en esta actividad curricular.

Tabla n°24: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.1 Práctica I Aprendizaje y enseñanza "*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Descriptor	En los Talleres se busca que el estudiante reflexione, **problematice e indague sobre el aprendizaje, la enseñanza y las necesidades educativas de la práctica,** así como la orgánica institucional y sus funciones.

De acuerdo a la información presentada en la tabla anterior, dentro del ***Descriptor*** las unidades de registro encontradas aluden a la reflexión en torno a las necesidades educativas indagadas en la instancia de práctica, lo que se relaciona estrechamente con la consideración de la diversidad en el contexto educativo del que serán parte los docentes en formación. Esta idea es coherente a los discursos de Ainscow (1999), quien hace énfasis en que la reflexión de la propia práctica es un elemento clave a la hora de crear nuevas situaciones de enseñanza aprendizaje, considerando como valiosas las características diferenciales de todos los estudiantes.

Por otra parte, respecto a los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** y ***Otros Recursos*** no se encontró unidades de registro explícitas.

Se evidencia la presencia de aspectos relacionados con la educación para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en el *Descriptor*, componente cuya función es describir el curso en cuestión, de modo que corresponde a un ámbito significativo al interior de la actividad curricular, pues aquí es donde se cimientan las bases del resto de los elementos. No obstante, resulta poco coherente que las unidades significativas relativas a las necesidades educativas se encuentren ausentes en los demás componentes, reduciéndose a sólo una única alusión. De este modo, se desprende carencia de coherencia interna en esta asignatura, lo que se explica de acuerdo a MINEDUC (2012), quien explicita que se espera que el futuro profesor sea capaz de planificar la enseñanza teniendo como foco el logro de objetivos de aprendizaje relevantes para los discentes, considerando las necesidades, intereses, entre otros. Por lo tanto, se hace necesario que la atención a las necesidades se integre en las distintas aristas de la pedagogía: desde los contenidos hasta las estrategias y evaluaciones, aspecto ausente en este programa.

El Plan de Estudio en cuestión se adscribe a un modelo basado en competencias, las que tal como lo señala Tobón (2010), son entendidas como las acciones integrales frente a situaciones específicas, en función al compromiso ético con la comunidad educativa. A partir del componente en el que se encontraron elementos significativos, es posible afirmar que se aborda la dimensión del Saber Hacer en cuanto al currículum por competencias. Este aspecto hace referencia a las acciones imprescindibles a la hora de llevar a cabo la educación para la diversidad, donde resulta fundamental la consideración de las necesidades de los y las estudiantes. De esta manera, la competencia de Saber Hacer se refleja en la siguiente unidad de registro: *"problematice e indague sobre el aprendizaje, la enseñanza y las necesidades educativas de la práctica"*. No obstante, en la actividad curricular se evidencia carencia de las dimensiones del Saber y el Saber Ser, por lo que se hace imposible integrar de manera efectiva las aristas propias de las competencias que componen el currículum.

3.2 Geografía, sus niveles y su construcción didáctica

La actividad curricular no se encuentra disponible.

3.3 Aprendizaje de los Organismos y sus subsistemas

La tabla que se presenta a continuación recoge las unidades de registro encontradas en este curso, en función a los componentes curriculares correspondientes.

Tabla n°25: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.3 Aprendizaje de los Organismos y sus subsistemas "*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Mediante la exploración de diferentes posiciones didácticas, se entregan herramientas para la construcción de unidades didácticas desde las cuales orientar la revisión de las funciones y sus sub-sistemas de organismos biológicos ante escolares de educación básica, **considerando la diversidad presente en el aula.**

La actividad curricular aludida en la tabla anterior presenta unidades de registro explícitas que conllevan a la consideración de una educación en diversidad sólo en uno (1) de sus doce (12) componentes, el cual es representado por las ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje***, que hacen referencia a la consideración de la diversidad del aula, de manera concordante al enfoque inclusivo. En este sentido, Gimeno (1999) en uno de sus estudios menciona que el profesorado debe aprender a trabajar con la diversidad y buscar estrategias pedagógicas diversificadas. Bajo este supuesto, propone directrices para llevar a cabo estas, donde alude a que debe existir una riqueza de materiales, fomento de interacciones en pequeños grupos, delegación de ciertas responsabilidades en los alumnos, tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas, estimulación de la participación de los alumnos de bajo nivel, clases con simultaneidad de tareas diferentes con múltiples funciones del profesor.

Como fue enunciado anteriormente, este programa solo cuenta con unidades de registro en sólo uno (1) de sus componentes, por lo que en los componentes curriculares: ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Descriptor, Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** y ***Otros Recursos*** no se encontraron unidades de registro explícitas.

Por lo previamente señalado, es posible dejar explicitado que el programa no presenta una coherencia interna debido a que sólo en uno de sus componentes fue posible encontrar

unidades de registro que hacen alusión a una educación con enfoque inclusivo. En este sentido, a pesar de que el programa presente unidades de registro, estas por sí sola no responden a una educación en y para la diversidad, debido a que no se logra evidenciar explícitamente un desarrollo de este paradigma inclusivo de manera transversal.

Finalmente, sobre la base de lo hallado en este programa, es posible identificar que la unidad de registro encontrada, responde a un Saber Hacer ligado a un Saber, debido a que insta a que el profesor a cargo considere la diversidad presente en el aula orientando la revisión de las funciones y sus sub-sistemas de organismos biológicos. No obstante, en el componente encontrado no se evidencia la dimensión que responde al Saber Ser, por lo que no es posible integrar de forma efectiva las dimensiones que componen un curriculum por competencias.

3.4 Aprendizaje del espacio y la medida

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

3.5 Desarrollo de la conciencia lingüística de la lengua española

La tabla que se presenta a continuación compila las unidades de registro encontradas en esta asignatura, en relación a los componentes curriculares correspondientes.

Tabla n°26: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.5 Desarrollo de la conciencia lingüística de la lengua española"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Recuperación de la información: se abordarán algunos textos desde la **perspectiva de género** que permitan el estudio y el análisis del uso y desarrollo de la competencia escrita asociada a prácticas **comunicativas de inclusión y diversidad.**

Tal como se aprecia en la tabla anterior, las unidades de registro se encuentran solamente al interior del componente de ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje***, las que aluden a conceptos afines al fenómeno en estudio, como lo son la perspectiva de género, la inclusión

y la diversidad. De esta manera, se hace explícita la presencia de elementos distintivos de la educación en diversidad, poniendo especial énfasis en temáticas relacionadas al sexo, pues, tal como plantea Pérez De Lara (2000), esta corresponde a la diferencia humana fundamental y la que posibilita la gran riqueza de la diversidad, al tiempo que la gran miseria con la que es tratada.

Por otra parte, respecto a los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Descriptor, Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** y ***Otros Recursos*** no se encontraron unidades de registro explícitas.

Como se señala anteriormente, las unidades de registro se encuentran presentes en las *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*, componente que define específicamente la metodología del núcleo de aprendizaje. Sin embargo, al carecer de elementos significativos en los demás componentes de la actividad curricular, resulta ser poco coherente, pues, por ejemplo, la perspectiva explícita de género se encuentra ausente en apartados del curso referidos a ejes temáticos, o instancias evaluativas. Por lo tanto, diversidad sexual, que según MOVILH (2010) es fuente de discriminación y estereotipos proveniente de los roles de género, carece de un abordaje integral en la actividad curricular.

No obstante lo anterior, es posible afirmar que las unidades de registro se encuentran orientadas a la dimensión del Saber Hacer, la que de manera inherente está a la base de un Saber; estas dimensiones responden al currículum basado en competencias al que adscribe el plan de estudios en cuestión. Este aspecto hace referencia a las acciones imprescindibles a la hora de llevar a cabo la educación en y para la diversidad, donde resulta fundamental contar con los conocimientos y estrategias inclusivas que respondan a las necesidades de los y las estudiantes. De esta manera, la dimensión de Saber Hacer, vinculada al Saber se refleja en la siguiente unidad de registro: *"abordarán algunos textos desde la perspectiva de género que permitan el estudio (...) prácticas comunicativas de inclusión y diversidad"*. Sin embargo, en la asignatura se evidencia carencia de la dimensión del Saber Ser, la que alude a los valores y actitudes necesarios para la labor pedagógica inclusiva, por lo que se hace imposible integrar de manera efectiva las aristas propias de las competencias que componen el currículum.

3.6 Análisis crítico del curriculum

En la tabla que expone a continuación, se reúnen las unidades de registro que tienen relación con el fenómeno de estudio y se encuentran en distintos componentes del programa.

Tabla n°27: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.6 Análisis crítico del curriculum"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CG 3 N1 EDO: **Repertorio de estrategias didácticas para comunicación y comprensión oral:** Comprende y produce textos orales, **con o sin apoyo multimodal,** para sintetizar, analizar y comentar críticamente textos académicos propios de su formación disciplinar inicial. Para la comprensión y producción oral, considera: auto y co- corrección de aspectos: kinésicos, proxémicos, paralingüísticos, **actitudinales y culturales.** CE1 N1 PA: Procesos de aprendizaje: **Comprende diferentes enfoques y formas de aprendizaje**s relacionados con los fundamentos didácticos específicos en el nivel de educación básica. CE1 N1 EENS: Enfoques y estrategias de enseñanza: **Comprende diferentes enfoques y estrategias de enseñanza** relacionados con los fundamentos didácticos específicos en el nivel de educación básica. CE1 N1 CDS: Conocimiento didáctico del saber: Analiza el saber que se enseña en **oportunidades de aprendizaje** pertinentes al nivel de Educación básica. CE2 N1 FC: **Factores contextuales:** Determina factores personales, socioculturales y profesionales que promueven u obstaculizan el **desarrollo integral** de los estudiantes a través de diferentes técnicas de recopilación de información.

Resultado Formativo	RF2: Reflexiona críticamente sobre la práctica educativa, en función de las relaciones de interdependencia de los distintos componentes del sistema curricular, **reconociendo la diversidad en el desarrollo humano en sus diferentes dimensiones**, desde la identidad docente como transformador social.
Criterios de Evaluación	2.1 Resignifica las Bases Curriculares de educación básica, desde las racionalidades curriculares y la **diversidad del desarrollo humano**.
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Las cuatro estrategias se orientan al desarrollo de los pilares transversales de **Diversidad e Inclusión, Género e Interculturalidad.**

En consideración a la tabla anterior, el programa presenta unidades de registro explícitas que responden a una educación para la diversidad en la ***Desagregación de Competencias***, donde se plantea explícitamente que se utilizarán repertorio de estrategias didácticas para comunicación y comprensión oral que responden a un apoyo multimodal considerando aspectos kinésicos, proxémicos, paralingüísticos, actitudinales y culturales. Lo cual se asocia a leyes propuestas a nivel nacional donde se busca que las y los alumnos sean visualizados desde un enfoque integral, considerando criterios pedagógicos como socioemocionales para llevar a cabo este proceso (Bermúdez, 2018). Además, es necesario dejar en evidencia, que este componente también considera factores contextuales que impulsan a que se generen diversas oportunidades de aprendizaje para todos y todas en el plano educativo.

Otro componente que responde al enfoque propuesto, es el de ***Resultado Formativo***, el cual invita a reflexionar críticamente sobre la práctica educativa, reconociendo la diversidad en el desarrollo humano en sus diferentes dimensiones, lo que coincide con UNESCO (2017) que destaca el gran potencial de la FID como una actividad de gran influencia para el logro de cambios que respondan a esta educación en para la diversidad.

En los ***Criterios de Evaluación***, igualmente se pueden visualizar aspectos distintivos de una educación en diversidad, al hacer referencia a la heterogeneidad en el desarrollo humano

sobre el cimiento de la resignificación de las bases curriculares de educación básica. En este sentido, este criterio de evaluación responde a lo que Sapon-Shevin (2013) enuncia en sus distintos postulados, donde se hacen necesarios programas de desarrollo, educación multicultural y sensibilización a lo que diversidad respecta, con el fin de unificarse en prácticas y políticas que validen la diferencia. Lo anterior invita a que el docente se presente como un agente transformador en el sentido de la visualización de lo que es diferente y que a la misma vez sea agente de cambio resignificando estas propuestas que el Estado de Chile implementa.

En lo que respecta al componente de ***Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje*** donde se expresa que: *"Las cuatro estrategias se orientan al desarrollo de los pilares transversales de Diversidad e Inclusión, Género e Interculturalidad"*, es posible evidenciar que se presentan unidades de registro que responden a una educación en la diversidad. Sin embargo, al leer directamente las estrategias, estas por sí solas no responden a aquello, por ejemplo: "*Análisis de textos de teoría curricular para la adquisición de la información y valoración de estos" ó "Análisis de la estructura de los programas de estudio"*. Además es importante considerar que estas estrategias responden a los núcleos de aprendizaje, los cuales tampoco evidencian registros que respondan al enfoque inclusivo, como lo es por ejemplo: "*Evolución histórica, política e ideológica de las diversas concepciones curriculares"* ó *"Sistema curricular nacional: Instrumentos curriculares, recursos educativos y referentes para la evaluación en educación básica"*. Es por aquello que a pesar de que se enuncian palabras que se ligan al enfoque, estos por sí solo no responden de manera coherente a este, debido a que no se deja de manifiesto la manera en que se internalizan aquellos pilares transversales de diversidad e inclusión como de género e interculturalidad.

En cuanto a los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** y ***Otros Recursos*** no se encontró unidades de registro explícitas.

A modo general se observan aspectos relacionados con la presencia de la educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en los componentes *Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación y Repertorio de Situaciones Evaluativas.* A partir de lo anterior, se aprecia la presencia de una concepción de la

diversidad desde el reconocimiento de esta, en función de las dimensiones que componen el ser humano brindando un mayor valor a la resignificación de lo curricular respecto a la diferencia misma. Se desprende que existe coherencia interna entre estos componentes, sin embargo, como fue mencionado anteriormente en las *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje*, es posible evidenciar que no existe coherencia entre lo expuesto debido a una escueta entrega de información de cómo se internalizan aquellos pilares transversales.

Como es sabido el presente programa curricular se adscribe a un modelo basado en competencias, las que contemplan en su construcción dimensiones del Saber/conocimiento, Saber Hacer/procedimientos y Ser/valores y actitudes. A partir de los componentes en los que se encontraron unidades de registro, es posible afirmar que se abordan saberes conceptuales propios del fenómeno en estudio como lo es la diversidad en función del desarrollo humano. En relación al Saber Hacer destaca el reconocer, resignificar y reflexionar respecto a la diversidad, lo cual se relaciona de manera directa con el Ser, o los valores y actitudes que se espera desarrollar en este programa, donde se encuentra explícito en el Resultado Formativo: "*Reflexiona críticamente sobre la práctica educativa, en función de las relaciones de interdependencia de los distintos componentes del sistema curricular, reconociendo la diversidad en el desarrollo humano en sus diferentes dimensiones, desde la identidad docente como transformador social*". A partir de todo lo anterior, se observa que la actividad curricular efectivamente integra las tres dimensiones de una competencia, el Saber, el Saber Hacer y el Ser, desde un reconocimiento a la diferencia.

3.7 Educación Socioemocional y salud profesional II

Esta actividad curricular no se encontró disponible para su revisión.

3.8 Segundo Idioma I: Francés

Se presenta a continuación una tabla que reúne las unidades de registro encontradas en función de una educación en y para la diversidad en los distintos componentes curriculares de esta actividad perteneciente al plan formativo transversal que se imparte al interior de la UMCE.

Tabla n°28: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.8 Segundo Idioma I: Francés"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CG2/n1 **Valoración intercultural:** Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad de habla francesa. CG2/n1 **Valoración intercultural 2: Acepta el rol del idioma francés como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.**
Resultado Formativo	**Acepta el rol del idioma Francés como medio de expresión de la propia identidad** y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente.
Criterios de Evaluación	-Expresa su opinión en textos orales y escritos de corta extensión sobre el idioma francés como un vehículo de **intercambio intercultural.** -**Reflexiona sobre las tradiciones culturales** y su vinculación con la identidad.
Núcleos de Aprendizaje	- La ville ouverte à tout le monde: **l'inclusion** (services, espaces publiques) - **L'immigration** (la inmigración)

El presente programa posee unidades de registro que responden a una educación para la diversidad en el componente ***Desagregación de Competencias***, en lo que respecta a la valoración intercultural donde se insta a la aceptación del rol del idioma francés como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades. En este sentido, esta expresión se puede ligar directamente con lo que la Ley General de Educación, donde se proclama en uno de sus principios que sirven de orientación para llevar a cabo la inclusión lo siguiente: "*El sistema debe reconocer y valorar al estudiante en su individualidad cultural y de origen, teniendo*

en cuenta su lengua, historia y cosmovisión" (Larraín, 2009). Sobre la base de lo anterior, es posible dejar en evidencia que este programa responde a aspectos inclusivos como lo es la interculturalidad. Siguiendo la misma línea del componente señalado, es posible agregar que también la unidad de registro encontrada en el ***Resultado Formativo*** responde a este pilar fundamental debido a que promueve la aceptación del idioma francés como medio de expresión de la propia identidad.

Por otra parte, en ***Criterios de Evaluación*** se insta a expresar opiniones con respecto al idioma francés como vehículo de intercambio intercultural y reflexionar sobre las tradiciones culturales y su vinculación con la identidad. Por lo previamente señalado, es posible dilucidar aspectos que responden a una educación en diversidad, reconociendo en este sentido que el aumento de las migraciones de ciertos grupos sociales que poseen características culturales propias hacia distintos países y localidades ha desembocado en que diferentes culturas interactúen y cohabiten en un mismo territorio, en la misma sociedad y en las mismas escuelas (Devalle & Vega, 2006). Debido a esto, el reconocimiento de este idioma en particular posibilita una realidad multicultural como tal, tanto en el contexto educativo como social. Sobre la base de lo anterior, se hace necesario agregar otro componente a destacar que es el de ***Núcleos de Aprendizaje***, asociado a una educación que tributa a la diversidad. Según lo expresado, en este apartado del programa se trabajarán saberes que tratan la inclusión y la inmigración, lo que se relaciona intrínsecamente con el componente de criterios de evaluación propuesto anteriormente.

En cuanto a los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** **y** ***Otros Recursos*** no se encontraron unidades de registro explícitas.

A modo general se observan aspectos relacionados con la presencia de la educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en los componentes *Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación y Núcleos de Aprendizaje.* A partir de lo anterior, se aprecia consideración de la diversidad desde el reconocimiento y valoración de otra lengua, como es en este caso el francés. En relación a esto, se desprende que existe coherencia interna entre estos componentes, debido a que en los cuatro (4) apartados se expresa explícitamente el hecho de valorar y reconocer esta lengua como parte

de la identidad cultural de las personas.

Como ya ha sido enunciado en programas anteriores, este de igual manera, se adscribe a un modelo basado en competencias. A partir de los componentes en los que se encontraron unidades de registro es posible afirmar que se abordan saberes conceptuales propios del fenómeno en estudio como lo es la inclusión y la inmigración. En relación al Saber Hacer destaca el expresar y reflexionar respecto a los intercambios culturales. Y por último el Ser, o los valores y actitudes quedan evidenciados en el Resultado Formativo donde se menciona que: "*Acepta el rol del idioma Francés como medio de expresión de la propia identidad(...)".*

A partir de todo lo anterior, se observa que la actividad curricular efectivamente integra las tres dimensiones de una competencia, el Saber, el Saber Hacer y el Ser, desde una valoración y reconocimiento, en este caso, a la cultura francesa.

3.8 Segundo Idioma I: Griego Moderno

La tabla a continuación recopila las unidades de registro encontradas en función de una educación en y para la diversidad en los distintos componentes curriculares de esta actividad perteneciente al itinerario formativo transversal que se imparte dentro de la UMCE.

Tabla n°29: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.8 Segundo Idioma I: Griego Moderno"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CG2/N1 VI: **Valoración intercultural:** Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. CG2/N1 VI2: **Valoración intercultural** 2: **Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.**
Resultado Formativo	**Acepta rol de la lengua griega como medio de expresión de la propia identidad** y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o

	comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.
Criterios de Evaluación	8. Valora el idioma como un vehículo de **intercambio intercultural y de aporte a la cultura occidental**

El presente programa presenta unidades de registro que responden a una educación para la diversidad en ***Desagregación de Competencias***, en lo que respecta a la valoración intercultural y aceptación del idioma griego como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas. En este sentido, el presente programa responde a la necesidad planteada por la UNESCO (2009) que nace junto a los crecientes movimientos migratorios, que hacen cada vez más necesaria una educación intercultural para todos, propiciando el bilingüismo, el conocimiento y la valoración cultural. Por otro lado, se encuentra el componente de ***Resultado Formativo*** el cual de igual manera insta a aceptar el rol de la lengua griega como medio de expresión de la propia identidad, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes. De esta manera, este componente presenta aspectos relacionados a una educación que en beneficio de la diversidad.

El componente referido a ***Criterios de Evaluación*** responde también a un enfoque en diversidad, debido a que promueve la valoración del idioma como un vehículo de intercambio intercultural y de aporte a la cultura occidental, lo cual alude al principio de interculturalidad propuesto en la Ley General de Educación, donde se declara que el sistema debe reconocer y valorar a cada individuo tomando en consideración lo específico de su cultura y de origen, atendiendo a su lengua, cosmovisión e historia (Larraín, 2009). Lo que permite de esta manera reconocer en sí esta lengua, que ya ha dejado de estar vigente a través del tiempo.

Referente a los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** y ***Otros Recursos*** no se encontraron unidades de registro explícitas.

A modo general se observan aspectos relacionados con la presencia de la educación en y

para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en los componentes *Desagregación de Competencias, Resultado Formativo y Criterios de Evaluación.* A partir de lo anterior, se aprecia la presencia de la diversidad desde el reconocimiento, aceptación y valoración de una lengua diferente a la utilizada, como es en este caso el griego. De lo anterior se desprende que existe coherencia interna entre estos componentes, debido a que en los tres (3) componentes enunciados se expresa explícitamente el hecho de valorar, aceptar y reconocer esta lengua como parte de la identidad cultural de las personas.

Este programa, responde a un modelo basado en competencias, por lo que en el análisis de sus componentes en función de las unidades registradas, se presentan las tres (3) competencias que están a la base del Plan de Estudio. En consecuencia, el Saber y el Saber Hacer se entrelazan en cuanto al conocimiento e identificación de componentes culturales del idioma, mientras que el Saber Ser, se ve reflejado en los conceptos: *"Reconoce formas (...) / Acepta el rol (...)/ Valora el idioma (...)"*, que responden a acciones propias del docente, que nacen de él y no necesariamente se ligan a un quehacer o a un saber teórico en sí. A partir de todo lo anterior, se observa que la actividad curricular integra las tres (3) dimensiones de una competencia, las cuales apuntan directamente a un reconocimiento, aceptación y valoración de una lengua distinta al español, como ha sido enunciado anteriormente.

3.8 Segundo Idioma I: Alemán

La tabla presentada a continuación agrupa las unidades de registro encontradas, en función al fenómeno de una educación en y para la diversidad, en los distintos componentes curriculares de esta actividad perteneciente al itinerario formativo transversal que se imparte en la UMCE.

Tabla n°30: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.8 Segundo Idioma I: Alemán"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CCG2/N1 VI: **Valoración intercultural:** Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística

	CG2/N1 VI2: **Valoración intercultural** 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.
Resultado Formativo	**Acepta el rol del idioma alemán como medio de expresión de la propia identidad** y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.
Criterios de Evaluación	6. Valora el idioma como un vehículo de **intercambio intercultural.**

El presente programa tiene unidades de registro que responden a una educación para la diversidad en el componente de ***Desagregación de Competencias***, en lo concerniente a la valoración, reconocimiento y aceptación del idioma Alemán como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas. En este sentido, la presente actividad curricular conlleva a generar conocimiento de una lengua distinta al español, lo cual posibilita detener formas de discriminación ligadas al idioma, como ha sido demostrado según De La Fuente (2012) el cual señala que los motivos de discriminación que podrían hallarse son "*raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma (...)"*. Sobre la base de lo anterior, este programa al igual que los anteriormente presentados responde al principio de Interculturalidad propuesto en la Ley General de Educación.

Es necesario dejar establecido que el componente de ***Resultado Formativo*** con el de ***Criterios de Evaluación***, responde de igual manera al principio propuesto debido a que el primero insta a la aceptación del rol del idioma Alemán como medio de expresión de la propia identidad; y el segundo: *"Valora el idioma como un vehículo de intercambio intercultural*". No obstante, es importante señalar que estos componentes presentan elementos asociados a una educación para y en diversidad respectivamente.

Por su parte, los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** y ***Otros Recursos*** no poseen unidades de registro explícitas.

A modo general se observan aspectos relacionados con la presencia de la educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en los componentes *Desagregación de Competencias, Resultado Formativo y Criterios de Evaluación.* A partir de lo anterior, se aprecia la presencia de la diversidad desde el reconocimiento, aceptación y valoración de la lengua alemana, la cual es sumamente diferente al español predominante en nuestro territorio. De lo anterior se desprende que existe coherencia interna entre estos componentes, debido a que en los tres (3) componentes enunciados se expresa explícitamente el hecho de valorar, aceptar y reconocer esta lengua como parte de la identidad cultural de las personas. Sin embargo, una coherencia global no es posible dilucidar debido a que los componentes expuestos sólo representan una mínima parte del total lo cual no nos entrega mayores directrices de que en sí este programa responda a la presencia aludida. Esta actividad curricular se adscribe a un modelo que contempla en su construcción dimensiones del Saber, Saber Hacer y Ser. Por ello, al momento de dirigirse al análisis de sus componentes, estos responden a las tres (3) dimensiones enunciadas, debido a que el Saber y el Saber Hacer se visualizan en cuanto al comprender y poder distinguir formas de vida diferentes. Por otra parte, el Ser se observa en cuanto a poder *"Reconoce formas (...) / Acepta el rol (...)/ Valora el idioma (...)"*, las cuales responden a acciones intrínsecas del docente, pues en estas referencias se aprecian aptitudes y comportamientos en función de las reglas de la ética y de la humanidad. A partir de todo lo anterior, se observa que la actividad curricular posee las tres (3) dimensiones de una competencia.

3.8 Segundo Idioma I: Inglés

A continuación, se presenta la tabla que compila las unidades de registro encontradas, en función a la educación en y para la diversidad, en los distintos componentes curriculares de esta actividad perteneciente al itinerario formativo transversal que se imparte en la UMCE.

Tabla n°31: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.8 Segundo Idioma I: Inglés"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CG2/N1 VI: **Valoración intercultural**: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística de habla inglesa. CG2/N1 VI2: **Valoración intercultural** 2: Acepta el rol del idioma inglés como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.
Resultado Formativo	**Acepta el rol del idioma inglés como medio de expresión de la propia identidad** y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente

De la tabla presentada, se desprende que al interior de la ***Desagregación de Competencias*** las unidades de registro responden a una educación para la diversidad, y se relacionan con la valoración intercultural en cuanto al reconocimiento de tradiciones de la población lingüística de habla inglesa, y la aceptación de esta lengua como medio legítimo de expresión, identidad e interacción con otras culturas. En relación a esto, Molano (2007) considera que algunas manifestaciones culturales posibilitan el sentimiento de pertenencia, además de que también resulta ser un fomento a la difusión del patrimonio inmaterial de la comunidad, por lo que el considerarla resulta fundamental para promover el respeto hacia otros que utilizan códigos distintos para comunicarse. En esta misma línea, los elementos distintivos de un proceso educativo en beneficio de la diversidad en el ***Resultado Formativo***, hacen alusión a los mismos aspectos que en el primer componente señalado, la validación del inglés. No obstante, en esta sección del programa se añade que a través de este idioma se puede participar en diálogos reflexivos.

En cuanto a los siguientes componentes del programa: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía***

Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos, cabe señalar que no existen unidades de registro posibles de vincular con la educación en y para la diversidad desde el enfoque inclusivo.

Se destaca la cohesión existente entre los elementos significativos que presentan los componentes *Desagregación de Competencias y Resultado Formativo*, puesto que en ambas secciones se insta a valorar la lengua inglesa como medio expresión de una cultura y conforma parte de su identidad. Sin embargo, se puede señalar que no existe coherencia entre la totalidad de este programa y la presencia del fenómeno de estudio, ya que no se visualiza en un porcentaje amplio de las secciones que lo componen.

El modelo por competencia, se desarrolla en base a tres (3) dimensiones: el Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser, y las actividades curriculares que conforman el Plan de Estudio se diseñan integrando estas destrezas mencionadas. En este caso, en las primeras unidades de registro observadas se relacionan con el Saber y Saber Hacer porque suponen el reconocimiento de tradiciones de la comunidad lingüística. Mientras que los siguientes elementos significativos se vinculan con un Saber Ser, porque en los dos componentes que están presentes se habla de un aprecio positivo por la lengua que estudia esta asignatura, como lo ejemplifica el siguiente extracto de la Desagregación de Competencias: "*Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística de habla inglesa*". De esta manera, se integran las tres (3) dimensiones dentro de la actividad curricular.

3.8 Segundo Idioma I: Lengua de Señas Chilena

En seguida se presenta la tabla que recoge las unidades de registro encontradas en el plan de estudios transversal que imparte la UMCE, en función a la educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo.

Tabla n°32: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.8 Segundo Idioma I: Lengua de Señas Chilena"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**

Desagregación de Competencias	CG2/N1 VI: **Valoración intercultural**: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística CG2/N1 VI2: **Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.**
Resultado Formativo	**Acepta el rol del idioma Lengua de Señas como medio de expresión de la propia identidad** y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente.
Bibliografía básica obligatoria	Hacia la búsqueda de la cultura sorda en Chile. Propuesta **intercultural bilingüe para sordos**. (**2014)**De la Paz, M. V. Fondo editorial UMCE: Santiago-Chile. Elementos de la cultura sorda: una base para el curriculum **intercultural**. En INDESOR-UMCE (Co-ed.) 10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias pedagógicas de la Escuela **Intercultural Bilingüe** para Estudiantes Sordos (pp. 21-48). (2014). De la Paz, V. & Salamanca, M. Fondo editorial UMCE: Santiago-Chile.
Otros Recursos	http://www.cedeti.cl/recursos-tecnologicos/libros-inclusivos/ . **Libros inclusivos - CEDETI - Centro tecnologías de inclusión – PUC** http://www.aileschile.cl/index.php . Asociación de intérpretes en LSCh

Según la tabla expuesta previamente, al interior de la ***Desagregación de Competencias*** existen unidades de registro que instan a la valoración intercultural, en el sentido de identificar tradiciones de la cultura de estudio en particular y la validación de esta lengua para la interacción de distintas realidades. De este modo, el componente revela cómo el

proceso educativo se proyecta en beneficio de la diversidad. Bajo la misma proyección, en el ***Resultado Formativo*** también se hace alusión a la aceptación de esta lengua en específico, considerando que posibilita el conocimiento, la interacción y el entendimiento de una cultura. Al respecto, Calderón (2012) expone que la diversidad puede considerarse como un componente positivo y enriquecedor que posibilita la creación de sociedades más tolerantes, por tanto, se debe resguardar como elemento esencial de la fraternidad e igualdad entre personas, de la misma forma en que estos componentes buscan valorizar una cultura diferente a través del estudio de su lengua.

Por otra parte, en la ***Bibliografía Básica Obligatoria***, en los elementos distintivos de una educación pensada para la diversidad, se encuentran títulos de textos propuestos para el programa, de los cuales en dos (2) documentos se hace alusión a propuestas bilingües enfocadas en personas Sordas. Booth y Ainscow (2011), consideran que el quehacer docente debe incluir prácticas inclusivas en las cuales se evidencien también una cultura y políticas inclusivas. Para ello tiene que existir una consideración a la diversidad presente en los y las estudiantes y sus contextos, de manera que se generen experiencias educativas atingentes que permitan la participación activa. Bajo la misma tónica, dentro del componente ***Otros Recursos***, se incluyen recursos digitales y accesibles, en específico los generados por el Centro De Tecnología de Inclusión (CEDETI), que son libros inclusivos que cuentan con Lengua de Señas Chilena y audio, por lo que se aprecia claramente una diversificación de los recursos educativos a utilizar.

En los componentes curriculares de ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje y Bibliografía Complementaria,*** no se observan unidades de registro posibles de asociar al fenómeno de la investigación.

Aunque este programa cuente con diversas unidades de registro explícitas en varios componentes, no logra una coherencia en la totalidad de secciones que lo integran con respecto a la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo.

A modo de cierre, como esta actividad curricular es parte de un Plan de Estudio que se basa en un modelo por competencias, en los elementos distintivos seleccionados se pueden visualizar las tres (3) dimensiones y están enlazadas. El Saber y el Saber Hacer, se visualizan

en los primeros componentes cuando se hace alusión al reconocimiento de la lengua en estudio, en tanto que el Ser que expone en las diferentes unidades de registro que instan a valorar este otro idioma y cultura. De esta manera, se evidencia la integración de las distintas aristas de las competencias, correspondientes al modelo adscrito por la UMCE.

3.8 Segundo Idioma: Mapudungún

Se presenta a continuación la tabla que compila las unidades de registro encontradas en el plan de estudios transversal que imparte la UMCE, en función a la educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo.

Tabla n°33: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.8 Segundo Idioma I:Mapudungun"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	-CG2/N1 VI: **Valoración intercultural**: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. -CG2/N1 VI2: **Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.**
Resultado Formativo	**Acepta el rol del mapudungun como medio de expresión de la propia identidad** y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.
Criterios de Evaluación	7.**Reconoce la importancia del lugar de origen territorial y del origen familiar en el marco de la cultura mapuche** 8. Valora el mapudungun como un vehículo d**e intercambio intercultural.**

En concordancia con la información presentada en la tabla anterior, existen unidades de registro que proyectan una educación para la diversidad dentro del componente de ***Desagregación de Competencias***. En este apartado se presenta la competencia vinculada a la valoración intercultural a través del reconocimiento de formas de vida actuales y tradicionales de la comunidad lingüística. Además, la misma competencia en su segundo nivel, habla de aceptar el rol que juega el segundo idioma como una habilidad para interactuar, entender y conocer otras comunidades o grupos culturales, junto con permitir expresar la identidad propia.

Bajo esta misma tónica es que la Ley General de Educación (Larraín, 2009) menciona ciertos principios enfocados en el avance hacia la inclusión. Uno de ellos es el principio de diversidad, el cual plantea que el sistema debe promover y respetar, entre muchos otros elementos, la variedad cultural, religiosa y social. Por otro lado, las unidades de registro seleccionadas son posibles de asociar con el principio de interculturalidad, por cuanto este declara lo imperante que es que el sistema valore y reconozca la individualidad de los y las estudiantes en cuanto a su cultura, cosmovisión, lengua e historia.

En el ***Resultado Formativo***, las unidades de registro encontradas apuntan a una educación que responda a la diversidad , al esperar que el o la docente en formación acepte el rol que la lengua mapudungun posee como medio de expresión de la identidad propia de su comunidad. Tal desafío se alinea de manera directa con los principios previamente señalados en la Ley General de Educación (Larraín, 2009).

Los *Criterios de Evaluación* de esta actividad curricular también contienen unidades de registro que sitúa la diversidad en el proceso educativo, al hacer alusión específica a la diversidad cultural, explicitando como indicador el reconocer la relevancia que tiene el lugar de origen territorial y familiar en el contexto de la cultura mapuche. Como segundo indicador, se espera que el estudiante de pedagogía desarrolle el sentido de valoración de esta lengua como un vehículo para el intercambio cultural. En este sentido, la UNESCO define la “diversidad cultural” como la multiplicidad de formas en que las culturas de las sociedades y grupos se expresan. Además, destaca que dicha manifestación no hace sino enriquecer y transmitir el patrimonio cultural de la humanidad a las diferentes sociedades existentes (s.f).

Los componentes de este programa que no cuentan con unidades de registro vinculadas a la educación en y para la diversidad son: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.***

En términos generales, el presente programa posee tres (3) componentes cuyas unidades de registro seleccionadas evidencian aspectos distintivos del enfoque inclusivo. Los componentes son la *Desagregación de Competencias, Resultados Formativos y Criterios de Evaluación.* Estos hablan de manera explícita de la valoración a la cultura mapuche y a la lengua de su comunidad, entendiendo sus elementos como aspectos importantes de validar y reconocer en calidad de aporte enriquecedor a la sociedad. De esta manera, se aprecia consistencia entre los componentes descritos, además de concordancia con lo que la normativa chilena en materia de educación ha planteado. No obstante lo anterior, conviene señalar que en lo referido a estos tres (3) componentes, no se presenta mayor relación con las otras secciones de la actividad curricular.

Teniendo presente el plan de estudios y cómo este responde al modelo por competencias al que se ha adscrito la universidad, se presentan a continuación los saberes que han sido visualizados en esta actividad curricular. En relación con esto, la *Desagregación de Competencias* en sus dos (2) unidades de registro constituyen un Saber Ser, debido a que refleja valores y actitudes que, en el contexto del aprendizaje del mapudungun, instan al estudiante de pedagogía a apreciarla en su calidad de vehículo de intercambio y enriquecimiento de la sociedad.

El mismo saber se encuentra en el *Resultado Formativo*, cuando se habla de aceptar el papel que esta lengua juega como una manera de expresar la identidad propia de este grupo. Los *Criterios de Evaluación*, además de reiterar la valoración del mapudungun como vehículo de intercambio, mencionan el reconocer la importancia del origen familiar y territorial en relación a la cultura en cuestión, lo que constituye una actitud de respeto y validación de aspectos propios de la diversidad cultural. De esta manera, se evidencia un Saber Ser de manera transversal a todos los componentes que responden al enfoque inclusivo en esta actividad curricular.

Síntesis III Semestre

En conclusión, se aprecia que el tercer semestre de Educación Básica se compone de ocho (8) programas, sin embargo, si se contabiliza cada uno de los que integra la asignatura de Segunda Lengua, en totalidad serían trece (13) programas, aquí los y las estudiantes deben escoger alguna opción para cursar. Cabe mencionar que dos (2) actividades curriculares no fueron revisadas, puesto que no estaban disponibles. En este semestre, existen diez (10) programas que presentan unidades de registro asociadas a la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo. De estas asignaturas, destacan las siguientes por tener elementos significativos en cuatro (4) de sus componentes:

En primera instancia, en el programa*"3.6 Análisis crítico del currículum",* los conceptos claves que se observan son enfoques y formas de aprendizaje, estrategias didácticas y de enseñanza, oportunidades de aprendizaje, desarrollo integral, diversidad e inclusión, género e interculturalidad. Dentro de este programa se consideran Saberes de carácter conceptual, como la diversidad del desarrollo humano, también se contempla el Saber Hacer en cuanto al reconocimiento y resignificación de la diversidad, mientras que el Saber Ser se visualiza en la reflexión crítica acerca de la misma temática mencionada con anterioridad.

En los programas *"3.8 Segundo Idioma I: FRANCÉS"* y *"3.8 Segundo Idioma I: LSCH"*, se presentan varias similitudes en cuanto a su conformación, únicamente existe diferencia de la lengua en estudio. En ellos se abordan las diferentes dimensiones de las competencias, en cuanto al Saber conceptual se distinguen términos como la inclusión y culturas que están a la base del idioma, los Saberes de tipo procedimental se observan en el reconocimiento de aspectos propios de otras comunidades y la reflexión del intercambio patrimonial, en relación al Saber Ser se enfatiza la valoración de esta lengua "distinta" como forma de expresión e identidad.

Por otra parte, existe una (1) actividad curricular que carece de la presencia del fenómeno investigativo, es el programa *"3.4 Aprendizaje del espacio y la medida".*

En cuanto a la frecuencia de unidades de registro en los componentes curriculares de los programas del tercer semestre, se puede apreciar que en Desagregación de Competencias se presentan diecisiete (17) unidades de registro divididas en siete (7) actividades curriculares,

por su parte Resultado Formativo presenta siete (7) significados explícitos en siete (7) asignaturas, en cuanto a Criterios de Evaluación se visualizan siete (7) unidades de registro repartidas en cinco (5) actividades curriculares, referente a Estrategias de Enseñanza Aprendizaje se encuentran cuatro (4) unidades de registro en tres (3) actividades del semestre. Por otra parte, en cuanto a la Bibliografía Básica Obligatoria, es posible encontrar tres (3) unidades de registro en una (1) actividad curricular, mientras que Otros Recursos, cuenta con dos unidades de registro en una (1) asignatura. Finalmente, en el componente Descriptor es posible apreciar una (1) unidad de registro en una (1) actividad curricular. A partir de lo anterior, es posible afirmar un predominio de la educación para la diversidad en este semestre, ya que los componentes con mayor repetición se vinculan a la formación de docentes en cuanto a la atención del estudiantado bajo el enfoque inclusivo.

Los conceptos más relevantes que tienen lugar dentro del tercer semestre son: necesidades educativas, diversidad e inclusión, perspectiva de género, enfoque y formas de aprendizaje, estrategias de enseñanza e interculturalidad, los cuales responden de manera directa al fenómeno en estudio. Por otra parte, es posible evidenciar la presencia de competencias *Genéricas* de nivel inicial, referidas principalmente a la comunicación por medio de un segundo idioma de manera eficiente, instando a la valoración intercultural de esta lengua escogida. Ligado a lo anterior, también se hacen presente competencias de tipo *Específicas*, de nivel inicial, las cuales proponen la implementación de propuestas educativas considerando diversos contextos para favorecer el desarrollo formativo integral de los estudiantes. Bajo lo expuesto, es posible identificar una estrecha relación entre lo que se propone en el semestre y lo que se pretende conseguir a través de las competencias enunciadas, en las cuales se aprecian aspectos *conceptuales* entre los que destacan: necesidades educativas, diversidad, perspectiva de género, inclusión, apoyo multimodal, enfoques y formas de aprendizaje, estrategias de enseñanza, desarrollo integral, interculturalidad e identidad; *procedimentales,* tales como la reflexión, indagación, problematización y comprensión de fenómenos educativos; y *actitudinales/valóricos* donde se encuentra la valorización y aceptación de un segundo idioma.

IV Semestre

4.1 Práctica II Aprendizaje y enseñanza

La tabla presentada a continuación agrupa las unidades de registro encontradas en la asignatura en función a aspectos del fenómeno en estudio presente en los componentes curriculares.

Tabla n°34: *Unidades de Registro por Componente Curricular "4.1 Práctica II: Aprendizaje y Enseñanza"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Descriptor	En los Talleres se busca que el estudiante reflexione, problematice e indague sobre el aprendizaje, la enseñanza y las **necesidades educativas de la práctica,** así como la orgánica institucional y sus funciones.
Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Realización de clases en dupla y su análisis a partir de los pilares transversales. **Inclusión y diversidad, Género, Educación ciudadana.**

En concordancia a lo observado en esta tabla, el ***Descriptor*** de este documento cuenta con unidades de registro que hacen alusión una educación para la diversidad, puesto que expresa como propósito de la actividad curricular el que los y las estudiantes de pedagogía reflexionen, problematicen e indaguen acerca de temáticas como las necesidades educativas presentes en la práctica docente. El abordaje de esta temática resulta importante si se hace lectura de lo declarado por el Decreto n° 83. Esta normativa se fundamenta en el Diseño Universal de Aprendizaje, enfoque que tiene por fin entregar un mayor nivel de flexibilidad tanto al currículum como a los medios y materiales, de manera que todos los y las estudiantes puedan acceder al aprendizaje sin que sus características personales influyan en ello (Quiroga, 2015).

En el componente de ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje***, las unidades de registro seleccionadas son conceptos propios que hacen alusión explícita a una educación en diversidad, como por ejemplo "*Inclusión y diversidad, Género, y Educación Ciudadana".* Por lo demás, su presencia en este componente responde a que ambos conceptos son parte de los pilares transversales que sientan las bases para el desarrollo de las diversas

actividades. En cuanto a los términos "*Género" y "Educación Ciudadana",* UNESCO (2016) expresa su apoyo a lo referente a políticas, planes y contextos de aprendizaje que otorguen atención al tema del género, considerando las temáticas que derivan de esta e incluirlas en la formación docente, en los planes y programas de estudios, y de esta manera aportar a que la discriminación y otros fenómenos negativos en torno al género desaparezcan en el contexto escolar. En este sentido, este componente responde precisamente a lo que la UNESCO señala al considerarlos en la construcción del programa. En relación a la *Educación Ciudadana,* la cual es un pilar fundamental de los procesos de enseñanza aprendizaje de las y los estudiantes para avanzar hacia una sociedad democrática y enriquecida de valores, inclusiva y participativa, también responde a las necesidades de progreso hoy en día propuestas por la UNESCO.

Los componentes de esta actividad curricular que no presentan aspectos distintivos del enfoque inclusivo y de la diversidad son ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Básica Complementaria y Otros Recursos.***

A modo general, se puede apreciar presencia del enfoque inclusivo a partir de unidades de registro al interior de dos (2) componentes curriculares de un total de doce (12), correspondientes al *Descriptor* y las *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje,* en donde se enfatiza la detección de necesidades educativas a partir de los pilares transversales de inclusión, diversidad, género, y educación ciudadana. De esta manera, se evidencia una valoración por los aspectos propios de los diversos contextos desde una perspectiva amplia que ve a la diferencia como enriquecedora, no obstante es imposible visualizar esto en los demás componentes de la asignatura, reflejando una incoherencia interna y falta de mayor sustento que le brinde peso a esta concepción.

Finalmente, en cuanto a las unidades de registro halladas en la actividad curricular es posible apreciar la existencia de las dimensiones que abarca un modelo basado en competencias. En cuanto al Saber es posible visualizarlo interrelacionado con el Saber Hacer, explícitamente en el enunciado:*"Realización de clases en dupla y su análisis a partir de los pilares transversales: Inclusión y diversidad, Género, Educación ciudadana".* Donde insta a que el docente realice clases en función de saberes transversales que responden a conceptos de

Inclusión, Diversidad, Género y Educación Ciudadana. Por otra parte, el Saber Ser se presenta en función de la reflexión que realiza el docente a partir de las necesidades educativas que visualiza, reconociendo la orgánica institucional y sus funciones. Es por lo anterior que es posible afirmar que la presente actividad curricular aborda las tres dimensiones que abarca este tipo de modelo.

4.2 Historia comparada y su didáctica I

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

4.3 Aprendizaje de la Diversidad Biológica

La tabla que se presenta a continuación reúne las unidades de registro observadas en esta actividad curricular, en relación a los componentes curriculares correspondientes.

Tabla n°35: *Unidades de Registro por Componente Curricular "Aprendizaje de la Diversidad Biológica "*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de Competencias	CS2 N1 CRE: Creatividad: Identifica soluciones nuevas y originales a **necesidades educativas** usando variados procedimientos pertinentes a los requerimientos de la formación.
Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Conceptualizado el ecosistema inmediato, se revisarán algunas estrategias didácticas desde las cuales verificar el cambio conceptual en escolares de educación básica, mediante el desarrollo de un estudio de casos **considerado con la diversidad**

Como se aprecia en la tabla anterior, las unidades de registro encontradas dentro de la ***Desagregación de Competencias*** atingen a la educación para la diversidad- desde el compromiso por la identificación de necesidades educativas, en conjunto a la búsqueda de generación de respuestas atingentes a ellas. Freyre (1979) frente a este postulado menciona

que las escuelas, aulas y currículos son dinámicos, puesto que se construyen y conforman basándose en el intercambio y flujo que se da entre los participantes, haciendo de la enseñanza un proceso continuo de toma de decisiones, por lo que el hecho de levantar ideas atingentes a lo que el contexto demanda responde a la necesidad de un enfoque inclusivo.

Por otra parte, en el componente de ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje,*** es posible hallar consideración de la diversidad en el proceso educativo en función de un saber relacionado al ecosistema como tal. En este sentido, el considerar a la diversidad presente en un aula, se vuelve fundamental en la construcción de una educación que responda a los parámetros de en y para la diversidad, debido a que esto, insta al docente a comprometerse en función de lo que el contexto dicta, y responda de manera atingente a lo que se presenta. Sobre la base de lo anterior se deja en evidencia el desarrollo curricular, el cual según Luna & López (2012) es un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico, y se construye sobre el análisis previo de las características, condiciones y necesidades del contexto social, político, económico y educativo.

En lo que respecta a los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Descriptor, Resultado formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** y ***Otros Recursos*** no se encontraron unidades de registro explícitas que aluden a una educación en y para la diversidad.

A modo general se observan aspectos relacionados con la presencia del fenómeno de la investigación en los componentes *Desagregación de Competencias y Estrategias de Enseñanza Aprendizaje.* A partir de lo anterior, se aprecia la existencia de la diversidad desde la identificación de necesidades educativas como la consideración de la diversidad en las aulas. De lo previamente expuesto, se desprende que hay coherencia interna entre ambos componentes, debido a que responden a la necesidad de identificar, considerar y responder a la diversidad de las personas. A pesar de esta coherencia, no es posible dejar expresado que esta actividad responde a un enfoque inclusivo como tal debido a que su presencia se halla en tan solo dos (2) componentes de un total de doce (12), los cuales no nos entregan mayores directrices de cómo se internaliza esta educación.

Finalmente, sobre la base de las unidades de registro halladas es posible reconocer que estas

responden a las dimensiones de un currículum por competencias, donde encontramos el Saber, reflejado en la identificación de necesidades educativas. El Saber Hacer, el cual se ve reflejado al momento de considerar la diversidad con la cual se puede enfrentar el futuro docente. Y por último, el Saber Ser, que responde a la creación de soluciones nuevas y originales que puede generar el docente frente a la necesidad que se presente en el contexto. A partir de todo lo anterior, se observa que la actividad curricular integra las tres (3) dimensiones de una competencia en función de la identificación y consideración de la diversidad misma.

4.4 Aprendizaje del número racional y sus significados

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

4.5 Producción de textos orales y escritos

En la tabla que se dispone a continuación, se muestran las unidades significativas destacadas en componentes curriculares del programa en cuestión.

Tabla n°36: *Unidades de Registro por Componente Curricular "4.5 Producción de textos orales y escritos"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de competencias	CS2 N1 CRE: Creatividad: Identifica soluciones nuevas y originales a **necesidades educativas** usando variados procedimientos pertinentes a los requerimientos de la formación. CE 2 N1 Niveles de análisis del contexto educativo: Reconoce las **necesidades educativas de los estudiantes, considerando su diversidad.**
Resultado Formativo	Analiza la importancia de la expresión oral y escrita para los estudiantes como **condición indispensable para el crecimiento personal**, el desempeño profesional y de una ciudadanía responsable.

Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Recuperación de la información y estudio con materiales: se analizarán colectivamente algunos textos académicos que permitan el estudio del desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita **considerando la diversidad de los/las estudiantes.**

La tabla presenta unidades de registro relacionadas que dan cuenta de una educación en beneficio de la diversidad en el componente ***Desagregación de competencias***, ya que en ellas se explicita el planteamiento de "*soluciones nuevas y originales a necesidades educativas usando variados procedimientos"* y además el reconocimiento de estas necesidades "*considerando su diversidad"*. Esto muestra que la orientación del quehacer docente contempla las necesidades de los estudiantes situados en contextos particulares y visibilizando su diversidad, lo que muestra que la consideración de estos aspectos es de gran relevancia para la acción educativa.

Por otra parte, en el componente ***Resultado Formativo*** presenta unidades de registro que refieren significados explícitos propios de educación para la diversidad, tales como la expresión oral y escrita ya que es *"condición indispensable para el crecimiento personal".* Lo explicitado coincide con lo planteado por Coll (1994) respecto al qué y cuándo enseñar, ya que refiere a los objetivos como procesos de crecimiento personal que se desean favorecer mediante la enseñanza, los que para ser logrados deben organizarse en una determinada secuencia de acción.

El tercer componente que contempla los significados del enfoque inclusivo son las ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje***, que dan cuenta de aspectos de educación inclusiva durante el proceso de formación. En una de ellas, se plantea que para desarrollar la competencia comunicativa oral y escrita es necesario contemplar la *"diversidad de los/las estudiantes"*. Esto manifiesta que en la implementación del programa se educa en diversidad, ya que se asume que los profesores en formación son diversos y que por ello es necesario tener en cuenta estas diferencias para el logro de las capacidades definidas.

Al analizar esta actividad curricular, se ha determinado la ausencia de aspectos distintivos del enfoque inclusivo y de educación en y para la diversidad, en los siguientes componentes:

Nombre de la Actividad Curricular, ***Tipo de Docencia***, ***Descriptor***, ***Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria, Otros Recursos.***

A partir de la información recogida de esta actividad curricular, se aprecia presencia de diversidad e inclusión en los componentes *Desagregación de competencias, Resultados Formativos y Estrategias de enseñanza aprendizaje.* Sin embargo, la referencia explícita a necesidades, crecimiento personal y diversidad no garantiza el desarrollo del enfoque inclusivo, ya que el programa no las incluye en otros componentes impidiendo la existencia de consistencia interna ni de articulación, condiciones necesarias para el desarrollo de la educación en y para la diversidad.

Respecto a la presencia de competencias comprometidas, a partir del modelo educativo UMCE, en términos concretos, los saberes que han sido develados en esta actividad curricular son: Saber Hacer y Saber. En primer lugar, el Saber Hacer que aquí se presenta, se expresa en la consideración de necesidades y la diversidad de los estudiantes tanto en las competencias como en las estrategias de enseñanza aprendizaje. En segundo lugar, lo referente al Saber que se expone en el último de los cuatro *Resultados formativos* que establece la centralidad del crecimiento personal en objetivos y momentos de la enseñanza.

4.6 Evaluación de aprendizajes

La tabla que se presenta a continuación reúne las unidades de registro observadas en esta actividad curricular, en relación a los componentes curriculares correspondientes.

Tabla n°37: *Unidades de Registro por Componente Curricular "Evaluación de aprendizajes"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Descriptor	Actividad curricular inscrita en el área de Didáctica. Se orienta en el conocimiento de enfoques y racionalidades evaluativas, diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación y el análisis de resultados para la toma de

	decisiones, **considerando la diversidad de los sujetos y los contextos educativos de la Educación Básica** para favorecer el rol docente como constructor del currículum. El/la profesor/a en formación será capaz de **reflexionar críticamente** sobre los fundamentos, propósitos y normativas de la evaluación educacional, seleccionar procedimientos, construir instrumentos de evaluación y comunicar los resultados para la toma de decisiones.
Desagregación de Competencias	CS2 N1 RP Resolución de problemas: Visualiza problemas que están a la base de **necesidades educativas**. CE2 N1 FC: **Factores contextuales: Determina factores personales, socioculturales** y profesionales que promueven u obstaculizan el **desarrollo integral** de los estudiantes a través de diferentes técnicas de recopilación de información.
Resultados formativos	Analiza críticamente los fundamentos teóricos y legales que sustentan los diversos procesos de evaluación de los aprendizajes, tanto en la educación básica como en el sistema educacional, para la **propuesta de estrategias evaluativas orientadas a profundizar prácticas pedagógicas inclusivas y diversas.** Diseña críticamente diversos instrumentos de evaluación que sean coherentes y consistentes con prácticas pedagógicas, evaluativas y didácticas que favorezcan **procesos de aprendizaje-enseñanza inclusivo, diversificado** y participativo.
Criterios de evaluación	Propone **estrategias para la evaluación** de los aprendizajes en la Educación Básica **fundamentadas en la inclusión y la diversidad.**
Núcleos de aprendizaje	Diseño de instrumentos evaluativos para el aprendizaje. Diseño de instrumentos evaluativos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación **orientados a la**

	diversidad e inclusión educativa.

En función de lo presentado anteriormente, las unidades de registro explícitas dentro del ***Descriptor*** apuntan a una educación en beneficio de la diversidad desde la consideración de esta en sujetos y contextos de educación básica, instando a la reflexión crítica. Bajo este entendido, al considerar la diversidad Calderón (2012) manifiesta que esta podría eventualmente ser un elemento de separación o una moda, sin embargo, conviene siempre tomar en consideración su perspectiva opuesta que la visualiza como positiva, enriquecedora, y como una oportunidad que se ha de utilizar para crear una sociedad de mayor tolerancia e igualdad.

Por otra parte, en la ***Desagregación de Competencias*** es posible establecer una relación con una educación que responda a la diversidad por medio de la visibilización de los problemas que emergen sobre la base de necesidades educativas, como la determinación de factores personales, socioculturales y profesionales que promueven u obstaculizan el desarrollo integral del alumnado. En este entendido, el hecho de atender a las necesidades educativas desde el contexto se vuelve fundamental a la hora de construir una educación para la diversidad, puesto que se promueve a que el docente tenga en consideración todas las dimensiones que encauza la diversidad misma, comprendiendo y atendiendo desde la entrega de oportunidades que se puedan generar a esta (Pinto, Yáñez, & Chacón, 2018)

En el componente de ***Resultado Formativo***, se presenta una proyección relacionada a una educación para la diversidad al instar al análisis crítico de fundamentos teóricos y legales, con el fin de proponer estrategias evaluativas orientadas a profundizar prácticas pedagógicas inclusivas y diversas, así como también a diseñar críticamente diversos instrumentos de evaluación que favorezcan procesos de aprendizaje-enseñanza inclusivos, diversificados y participativos. En este sentido, lo explicitado anteriormente responde de manera directa a lo que la normativa vigente chilena proclama por medio del Decreto N°67 en el cual se promueve que, al momento de evaluar a los alumnos y alumnas, estos deben ser visualizados desde un enfoque integral, considerando criterios pedagógicos como socioemocionales para llevar a cabo este proceso, planteando una diversificación de la evaluación como tal (Bérmudez, 2018). Siguiendo la línea de lo anterior, en los ***Criterios de Evaluación*** se contemplan aspectos de una educación para la diversidad, en tanto que en ***Núcleos de***

Aprendizaje se presentan elementos posibles de relacionar con la diversidad dentro del proceso educativo. En ambos componentes es posible identificar una convergencia, debido a que las unidades de registro explícitas que atingen al fenómeno en estudio instan de igual manera a la propuesta de estrategias para la evaluación fundamentadas en la inclusión y diversidad. También es posible visualizar en *Núcleos de Aprendizaje* una temática referida específicamente al diseño de instrumentos evaluativos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación orientados a la diversidad e inclusión educativa.

En lo que respecta a los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** y ***Otros Recursos*** no se encontraron unidades de registro explícitas que aluden a una educación en y para la diversidad.

A modo general se observan aspectos relacionados con la presencia del fenómeno de la investigación en los componentes *Descriptor, Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación y Núcleos de Aprendizaje.* A partir de lo anterior, se aprecia la consideración de la diversidad, así como la respuesta oportuna a las necesidades educativas que se presenten en el contexto, considerando en gran parte de los componentes la temática evaluativa en función de la diversidad e inclusión educativa. De lo previamente expuesto, se desprende que hay coherencia interna entre los componentes, debido a que generan una relación intrínseca basada en la respuesta a la diversidad y a todas las aristas que emergen en el contexto educativo. Es posible dejar expresado que esta actividad responde a un enfoque inclusivo, debido a la consistencia que presenta la actividad curricular considerando aristas de diversidad en componentes como lo es en el *Descriptor y Resultado Formativo*, los cuales muestran efectos directos en la formación y lo que se espera de estos formadores.

Finalmente, sobre la base de las unidades de registro halladas es posible reconocer que estas responden a las dimensiones de un currículum por competencias, donde se encuentra el Saber, reflejado en los fundamentos, propósitos y normativas de la evaluación educacional. El Saber Hacer, el cual se refleja en las propuestas de estrategias para la evaluación de los aprendizajes en la Educación Básica fundamentadas en la inclusión y la diversidad. Y por último, el Saber Ser, que responde a la reflexión crítica sobre temáticas atingentes a lo que

evaluación educativa respecta. A partir de todo lo anterior, se observa que la actividad curricular integra las tres (3) dimensiones de una competencia.

4.7 Segundo idioma II: Griego

El cuadro que se presenta a continuación, compila las diversas unidades de registros evidenciadas en este programa dentro de algunos de sus componentes curriculares en función al enfoque inclusivo.

Tabla n°38: *Unidades de Registro por Componente Curricular "4.7 Segundo Idioma II: Griego"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CG2/N2 VI: **Valoración intercultural:** Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. CG2/N2 VI2: **Valoración intercultural** 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.
Resultado Formativo	**Acepta el rol de la lengua griega como medio de expresión de la propia identidad** y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.

Tal como se puede apreciar en el cuadro anterior, esta asignatura tiene unidades de registro que responden a una educación para la diversidad en el componente de ***Desagregación de Competencias***, enfocado en la valoración de las diversas culturas y los elementos que la constituye, como lo son su propio idioma. De esta manera, la lengua no solo se entiende como un medio para la comunicación, sino que va más allá, configurándose como el elemento identitario por excelencia, permitiendo a su vez la expresión de la misma. Es por este motivo que la educación bajo un enfoque inclusivo ha de considerar la valoración

cultural, pues, tal como señala Sáez (1997), esta consiste en valorar la diferencia por cuanto la diversidad no solamente se encuentra entre los hombres de diferentes culturas, sino que las diferencias son del ámbito personal, regional y local.

Por otra parte, en el ***Resultado Formativo*** también se logró hallar unidades de registro referidas a una educación que tribute a la diversidad, pues se alude directamente a la aceptación de la lengua griega como medio de expresión identitario. De este modo, queda en evidencia la relevancia de la valoración de la manera en que cada sujeto se identifica a sí mismo, aspecto congruente con los planteamientos de Duschatzky y Skliar (2001), quienes definen al acto de educar bajo una concepción centrada en la persona y su diversidad. Para ello, educar ha de ser desde acciones concretas que demuestren el respeto de la identidad de cada sujeto, aceptar la diferencia y respetarla en el entendido de igualdad entre seres humanos, más que frases orientadoras repetitivas.

Siguiendo la línea de lo anterior en los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Criterios de Evaluación, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** y ***Otros Recursos*** no se encontraron unidades de registro explícitas en relación a la educación en y para la diversidad.

Desde una mirada amplia, es posible afirmar la presencia de elementos relacionados con una educación para la diversidad en los componentes de *Desagregación de Competencias y Resultado Formativo.* A partir de esto, se puede evidenciar la presencia de la diversidad desde el conocimiento, el respeto y apreciación de la lengua griega. En base a lo anterior, se desprende que existe coherencia entre estos dos componentes. No obstante, no presentan mayor sustento acerca de la veracidad de que realmente esta actividad curricular responda a la educación en y para la diversidad, debido a que los hallazgos enunciados sólo representan una parte mínima del total de componentes estudiados.

La actividad curricular se encuentra construida al alero del modelo educativo de la universidad, el cual constituye los planes de estudio a la base de una serie competencias alusivas a una formación pedagógica de calidad, pues tal como señala la UMCE (2016), los egresados sean capaces de incorporar la formación disciplinar, desarrollando la competencia de aprender a enseñar en y con la práctica en distintos contextos. Bajo esta premisa, es

posible afirmar que a lo largo de esta actividad curricular se alude en reiteradas ocasiones a la dimensión del Saber Ser, puesto que las unidades de registro se vinculan estrechamente con las competencias referidas a los valores y actitudes requeridos para un desempeño óptimo. No obstante, el programa no integra las tres (3) dimensiones de una competencia, sino que abarca una (1) de las tres (3) las que solo apuntan a un reconocimiento, y aceptación del idioma griego: "*el rol de la lengua griega como medio de expresión de la propia identidad*".

4.7 Segundo idioma II: Alemán

Se presenta a continuación una tabla que reúne las unidades de registro encontradas en función de una educación en y para la diversidad en los distintos componentes curriculares de esta actividad perteneciente a la malla transversal que se imparte en la UMCE.

Tabla n°39: *Unidades de Registro por Componente Curricular "Segundo Idioma II: Alemán"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CG2/N2 VI: **Valoración intercultural**: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística CG2/N2 VI2: **Valoración intercultural** 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.
Resultado Formativo	**Acepta el rol del idioma alemán como medio de expresión de la propia identidad** y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.

En concordancia con la tabla presentada el presente programa tiene unidades de registro que responden a una educación para la diversidad en el componente de ***Desagregación de***

Competencias, enfocado en la valoración, reconocimiento y aceptación intercultural de formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística alemana, considerando a ésta como medio de expresión de la identidad. Esta actividad curricular al igual que las anteriormente presentadas de idioma, responde al principio de Interculturalidad el cual supone la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos, mediante el diálogo entre distintas posiciones y saberes, y la construcción conjunta de prioridades y estrategias (Larraín, 2009). Sobre la base de lo anterior, el componente de ***Resultado Formativo,*** donde de igual manera se hallaron unidades de registro referidas a un enfoque inclusivo, responde también a este principio, debido a que promueve que el docente en formación acepte el rol del idioma alemán como medio de expresión de la propia identidad, como habilidad para la interacción, entendimiento y conocimiento de otras culturas como es en este caso la Alemana.

Siguiendo la línea de lo anterior en los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Criterios de Evaluación, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** y ***Otros Recursos*** no se encontraron unidades de registro explícitas que aluden a una educación en y para la diversidad.

A modo general se observan aspectos relacionados con la presencia de la educación para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en los componentes *Desagregación de Competencias y Resultado Formativo.* A partir de lo anterior, se aprecia la presencia de la diversidad desde el reconocimiento, aceptación y valoración de la lengua alemana. En base a lo anterior, se desprende que existe coherencia entre estos dos componentes, sin embargo, no presentan mayor sustento de que realmente esta actividad curricular responda a la educación en y para la diversidad, puesto que los hallazgos enunciados representan una parte mínima del total de componentes analizados.

Esta actividad curricular, contempla en su construcción dimensiones del Ser/valores y actitudes, los cuales quedan explicitados en los conceptos que se utilizan: *" Reconoce formas (...) / Acepta el rol (...)"*, donde estas acciones son propias de la persona que las realiza y se influencian en base al contexto en el cual se desenvuelve. A partir de todo lo anterior, es posible apreciar que la actividad curricular en función de las unidades de registros halladas

referente a una educación para la diversidad, no integra las tres (3) dimensiones de una competencia, sino que abarca una (1) de las tres (3) las cuales apuntan un reconocimiento, y aceptación de la lengua Alemana.

4.7 Segundo idioma II: Inglés

Se presenta a continuación una tabla que agrupa las unidades de registro encontradas en relación al fenómeno en estudio en los distintos componentes curriculares de esta actividad perteneciente a la malla transversal que se imparte en la UMCE.

Tabla n°40: *Unidades de Registro por Componente Curricular "Segundo Idioma II: Inglés"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CG2/N2 VI: **Valoración intercultural:** Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística CG2/N2 VI2: **Valoración intercultural** 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.
Resultado Formativo	**Acepta el rol del idioma inglés como medio de expresión de la propia identidad** y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.
Criterios de Evaluación	Expresa su opinión en textos orales y escritos de mediana extensión sobre el idioma inglés como un vehículo de **intercambio intercultural.** Reflexiona sobre el valor de la memoria histórica y de las artes como **expresión de la cultura e identidad tanto como la propia y la de las comunidades de habla inglesa.**

En base a las unidades de registro halladas, es posible evidenciar que el componente de ***Desagregación de Competencias*** presenta aspectos de educación para la diversidad en el sentido de la valoración intercultural donde se reconocen formas tradicionales y actuales de la comunidad lingüística en cuestión, así como también la aceptación de este segundo idioma como medio de expresión. Lo anterior responde a la transversalización de la interculturalidad que propone el Ministerio de Educación de Chile en la Ley General de Educación, lo cual se puede dar a través de contenidos temáticos, en acciones pedagógicas de aprendizaje, mediante la interrelación de una o más asignaturas, entre otros (Larraín, 2009).

Por otra parte, en cuanto al componente de ***Resultado Formativo*** es posible evidenciar unidades de registro relativas a una educación para la diversidad, debido a que se promueve aceptar el rol del idioma inglés como medio de expresión de la propia identidad. Lo cual conduce a que el futuro docente haga de sus prácticas un reconocimiento constante de las diferentes lenguas que se pueden encontrar en la diversidad del aula, así con el fin de que estas consideren el contexto en cual está inserto.

En el componente relativo a ***Criterios de Evaluación***, se promueve la expresión de opiniones y reflexiones en base al intercambio intercultural, lo cual evidencia una educación en la diversidad, debido a que en función del reconocimiento intercultural se expresan ideas propias del ser lo que conllevan a una discusión de diferentes posturas frente a un tema. En este sentido, la actividad curricular incentiva el progreso hacia materias inclusivas y de equidad, respecto a las habilidades que presenta el futuro profesorado para enfrentar la diversidad de estudiantes (UNESCO, 2017).

Finalmente, respecto a los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** y ***Otros Recursos*** no se encontraron unidades de registro explícitas.

A modo general se observan aspectos relacionados con la presencia de la educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en los componentes *Desagregación de Competencias, Resultado Formativo y Criterios de Evaluación*, respondiendo al reconocimiento del idioma inglés como vehículo de intercambio intercultural. De lo anterior

se desprende que existe coherencia interna entre estos componentes, puesto que los tres (3) se entrelazan entre sí permitiendo una internalización del cómo se conforma y se entiende esta educación en diversidad, según la *Desagregación de Competencias y Resultado Formativo*, y para la diversidad, vinculada a los *Criterios de Evaluación.* Sin embargo, como ha sido enunciado en otras actividades curriculares, presentar una coherencia global no es posible de explicitar debido a que los componentes expuestos sólo representan menos de la mitad lo cual no nos entrega mayores directrices de que en sí este programa responda de manera fehaciente a la presencia de una educación en y para la diversidad.

En la presente actividad curricular, es posible encontrar las dimensiones relacionadas a un currículum por competencias, donde se evidencia el Saber acompañado de un Saber Hacer en conjunto a Saber Ser en el componente de criterios de evaluación: "*Reflexiona sobre el valor de la memoria histórica y de las artes como expresión de la cultura e identidad tanto como la propia y la de las comunidades de habla inglesa*", donde se fomenta el hecho de reflexionar en base a un saber procurando el ejercicio de la comparación con la realidad propia en la cual se sitúa. A partir de todo lo anterior, se observa que la actividad curricular integra las tres (3) dimensiones en función de la cultura e identidad de las comunidades de habla Inglesa.

4.7 Segundo idioma II: Lengua de Señas Chilena

A continuación, se presenta la tabla que reúne las unidades de registros observadas en la actividad curricular, en función al fenómeno en estudio.

Tabla n°41: *Unidades de Registro por Componente Curricular "4.7 Segundo Idioma II: Lengua de Señas Chilena"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CG2/N2 VI: **Valoración intercultural**: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. CG2/N2 VI2: **Valoración intercultural** 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el

	entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.
Resultado Formativo	**Responde al rol del idioma Lengua de Señas como medio de expresión de la propia identidad** y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente.
Criterios de Evaluación	-Identificar información relevante, entregados visualmente a través de dispositivos virtuales, videos signados sobre educación de las personas sordas y **derechos de las personas con discapacidad para sobre personas, culturas, países, alimentos y procesos.** **-Comprender las diferencias socioculturales y de interacción entre poblaciones sordas y oyentes.**
Núcleos de Aprendizaje	***La Sociedad: Niños y adolescentes*** -Conocer a diferentes interlocutores Sordos quienes podrían dar cuenta de algunos de los principales rasgos de la **Identidad Sorda**, conversando sobre semejanzas y diferencias etarias, psicosociales, educativas, etc. - Reconocer, a partir de entrevistas a diferentes sujetos Sordos, algunas posibles diferencias entre programas educativos basados en la segregación, **integración e inclusión.** - Conocer los **derechos de las personas sordas** en la educación y en la vida como ciudadanos. - Conceptos asociados a la educación: **inclusión, integración, identidad.**
Bibliografía Básica Obligatoria	**Dimensiones de identidad socia**l en jóvenes sordos. Cao, L. R., Arce, C., & Sabucedo, J. M. (1997). Anuario de psicología/The UB Journal of psychology, (72), 93-106.

	Hacia la búsqueda de la cultura sorda en Chile. **Propuesta intercultural bilingüe** para sordos. (**2014)**De la Paz, M. V. Fondo editorial UMCE: Santiago-Chile. El silencio como metáfora. Una aproximación a la Comunidad Sorda y a su **sentimiento identitario.** Martín, D. R. (2013). Perifèria. Revista d'investigació i formació en Antropologia, 18(1), 23-50. Las representaciones de los docentes en los procesos de **construcción identitarios** de las personas sordas dentro de su educación. Morales, P. (2011). Estudios pedagógicos (Valdivia), 37(2), 161-180
Otros Recursos	http://www.cedeti.cl/recursos-tecnologicos/libros-inclusivos/ . **Libros inclusivos - CEDETI - Centro tecnologías de inclusión** – PUC

De la información que entrega el cuadro se puede señalar que dentro a la ***Desagregación de Competencias y el Resultado Formativo***, las unidades de registro explícito que se relacionan con la educación para la diversidad nos hablan sobre la valoración y aceptación de la lengua en estudio y su cultura, reconociendo en ella un medio de expresión e interacción de una comunidad en específico. Saez (1997), expone que este tipo de educación debe ser planteado desde ideales filosóficos y valores, tales como la justicia, la igualdad y la dignidad humana, por tanto, resulta imprescindible el respeto hacia otras culturas y el reconocimiento a su patrimonio. En esta misma línea, el elemento significativo que devela la diversidad en el proceso educativo es el componente ***Criterios de Evaluación***, el cual pone el foco en los derechos de las personas en situación de discapacidad y la comprensión de características que distinguen socioculturalmente a la comunidad sorda de la oyente. Por esto, esta unidad significativa también apunta al estudio y validación de una cultura a partir de sus características en particular.

Dentro de los ***Núcleos de Aprendizaje***, cuyas unidades de registro seleccionadas proyectan una educación pensada para la diversidad, se contemplan testimonios de personas Sordas en cuanto a diferentes temáticas, tales como la educación, características psicosociales, rasgos de su identidad. Por otro lado, se reconocen experiencias educativas vivenciadas por

miembros de la comunidad en la diversidad de programas existentes, además se conocen los derechos que poseen las personas Sordas, tanto en la educación como en su rol de ciudadanos. Educar en y para la diversidad, según plantea Bernal Guerrero (1998) resulta ser un desafío para los sistemas educativos tradicionales, pero también es una necesidad, porque la educación es un derecho que debe ser garantizado para todos y todas, independiente de su condición.

El elemento al interior de la ***Bibliografía Básica Obligatoria*** que se relaciona con una educación que tribute a la diversidad, es el título del libro que se contempla dentro del programa pues hace alusión directa a la cultura Sorda con una propuesta bilingüe enfocada en la identidad. Mientras que, en el componente ***Otros Recursos***, se vuelve a recomendar el uso de recursos accesibles y diversificados, en este caso el material creado por el Centro De Tecnologías de Inclusión (CEDETI). Al respecto, Booth y Ainscow (2011), exponen que dentro a las experiencias de aprendizaje los y las estudiantes deben ser partícipes activos del proceso que se desarrolla, por lo que los docentes deben planificar su quehacer desde la consideración a la diversidad de los y las estudiantes y el entorno. En definitiva, propiciar práctica, cultura y políticas inclusivas.

No existe presencia explícita de elementos distintivos posibles de relación con la educación en y para la diversidad en el ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje y la Bibliografía Complementaria.***

En múltiples ocasiones las unidades de registro seleccionadas hacen énfasis en el conocimiento y comprensión de la cultura Sorda junto con la validación de su lengua, es por esto que se determina que existe una cohesión interna. Por otra parte, estos registros asociados al fenómeno investigativo logran ser observados en seis (6) componentes del programa, lo que resulta ser la mitad de secciones que lo articulan. Lo anterior determina que, en esta actividad curricular, en contraste con otras asignaturas, existe un grado de coherencia mayor con la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo, no obstante, se podrían añadir más elementos explícitos que hagan clara referencia a esta en otros componentes de la asignatura para lograr una congruencia total.

Por último, se define que la presente actividad curricular, aborda las tres (3) competencias

que determina el modelo por competencias: el Saber, el Saber Hacer y el Ser. Primero, con el Saber se relacionan los elementos donde se hace mención a algún aspecto relacionado con la cultura Sorda, como su identidad o derechos. Segundo, referido al Saber Hacer, están las unidades de registro que se enfocan en el reconocimiento y comprensión de formas de vida de la comunidad en particular por medio de un representante de la cultura, o el uso de recursos accesibles. Por último, el Ser, se distingue en la aceptación y valorización de esta lengua, como forma de expresión comunitaria e identitaria de un grupo social determinado. De esta forma, en el programa se incluyen todas las competencias.

4.7 Segundo idioma II: Mapudungun

La tabla que se presenta a continuación recoge las unidades de registro encontradas en los componentes curriculares del plan transversal de la UMCE, bajo las concepciones de la educación en y para la diversidad.

Tabla n°42: *Unidades de Registro por Componente Curricular "4.7 Segundo Idioma II: Mapudungun"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CG2/N2 VI: **Valoración intercultural**: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística -CG2/N2 VI2: **Valoración intercultural** 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.
Resultado Formativo	**Responde al rol del mapudungun como medio de expresión de la propia identidad** y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de la cultura mapuche participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.

Criterios de Evaluación	**Valora el mapudungun como un vehículo de intercambio intercultural**

En consideración de la información presente en la tabla, se determina que existe presencia de aspectos relacionados con la educación en y para la diversidad en tres (3) componentes del programa que son: *Desagregación de Competencias, Resultado Formativo y Criterios de Evaluación*. Las diferentes unidades de registro guardan relación con la valoración de la cultura y lengua mapudungun, en diversos aspectos. Dentro de la ***Desagregación de Competencias***, el foco está en reconocer tradiciones y costumbres de la comunidad lingüística, además de validar el idioma. En tanto, en los ***Resultados Formativos***, se percibe la lengua como expresión de identidad. Las unidades de registro seleccionadas en ambos componentes tributan así a una educación para la diversidad. Por último, en los ***Criterios de Evaluación***, el mapudungun es considerado como un intercambio cultural, apuntando así a un proceso educativo que contempla la diversidad en este ámbito.

En relación al análisis de las unidades de registro halladas, la UNESCO (2016) plantea en la Declaración de Incheon que uno de los pilares en que se basa la concepción humanista de la educación es la diversidad cultural, lingüística y étnica, y esto se ve claramente reflejado en los elementos significativos destacados, porque no solo aborda la lengua mapudungun, sino que también da espacio al acercamiento de la etnia mapuche. En definitiva, se desprende que entre los registros seleccionados existe una cohesión, pues todos apuntan en la misma dirección, la valoración de esta cultura en particular y su lengua.

Sin embargo, la educación en y para la diversidad no se ve reflejado en un porcentaje considerable de componentes del programa, pues no se encuentran unidades de registro en ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.***

Para finalizar, como esta actividad curricular se cimienta en un modelo por competencias, se pueden visualizar las tres (3) competencias en los registros asociados al fenómeno de estudio, y se encuentran íntimamente relacionadas. En cuanto al Saber y el Saber Hacer, estas habilidades se reflejan en el conocer y reconocer modos de vida tradicionales y actuales de esta comunidad, mientras que el Saber Ser se observa en aquellos elementos distintivos

que buscan la valoración de esta cultura y lengua, como se aprecia en este extracto de los Criterios de Evaluación: *"Valora el mapudungun como un vehículo de intercambio intercultural".*

Síntesis IV Semestre

A modo de resumen, el cuarto semestre de Educación Básica cuenta con siete (7) asignaturas, no obstante, si se contabilizan las que forman parte de Segunda Lengua, quedaría un total de once (11) programas, los y las estudiantes deben escoger entre alguna de las opciones que se ofrecen.

Existen siete (7) programas que denotan presencia explícita de la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo, de estos destaca el *"4.7 Segundo Idioma II: LSCH"*, pues se observan unidades de registro en seis (6) de sus componentes, y los elementos significativos hacen alusión a la valoración intercultural, identidad y la cultura. Esta actividad curricular tributa a las tres (3) dimensiones que están a la base del currículum por competencia, los significados explícitos relevantes que se atribuyen al Saber son los relacionados con la identidad o derechos de la Cultura Sorda, por parte del Saber Hacer están las acciones referidas al reconocimiento y comprensión de la comunidad en estudio y el Saber Ser se evidencia en la actitud de aceptación y valoración de la lengua, ya que es identidad y forma de socialización para determinada comunidad.

Dentro del semestre, igualmente hay programas donde no se observa el fenómeno investigativo, en esta ocasión es uno (1), y corresponde *"4.4 Aprendizaje del número racional y sus significados".*

La recurrencia de unidades de registro explícitas asociadas al fenómeno investigativo, es la siguiente en Desagregación de Competencias se encuentran quince (15) unidades de registro repartidas en ocho (8) actividades curriculares; Resultado Formativo cuenta con ocho (8) unidades de registro dividas en siete (7) asignaturas; Criterios de Evaluación presenta seis (6) significados explícitos distribuidos en tres (3) actividades curriculares. En cuanto a Bibliografía Básica Obligatoria, es posible dar cuenta de cuatro (4) unidades de registro en una (1) actividad curricular. Referente a Estrategias de Enseñanza Aprendizaje y Descriptor,

es posible dar cuenta de tres (3) unidades de registro en cada componente en tres (3) actividades curriculares. Por último, Otros Recursos presenta dos (2) unidades de registro en una (1) actividad curricular. En función de lo anterior, es posible aseverar una predominancia de una educación para la diversidad en el presente semestre, puesto que los componente con mayores unidades de significado explícitas presentan repetición en aquellos componentes que se vinculan de manera directa con la dotación en cuanto a competencias para atender a los estudiantes bajo el enfoque inclusivo.

Existen conceptos a lo largo de este semestre que resultan claves, en función del fenómeno investigativo puesto que se visualiza una transversalidad de las temáticas, estos son: necesidades educativas, inclusión y diversas, y valoración intercultural.

En relación a las competencias que son incluidas en este semestre académico, se puede mencionar la presencia de *Competencias Sello* en su nivel inicial, donde se propone la innovación educativa con el desarrollo de propuestas de mejoramiento levantadas desde una visión integral y renovada del fenómeno educativo. Por otra parte, se encuentran las *Competencias Genéricas*, en el nivel intermedio, que en este periodo tributan a un segundo idioma, donde se pretende la comunicación de manera eficiente, además de la valoración de otra lengua como forma de expresión e interacción social. De esta manera, se hace evidente la integralidad de los tres (3) ámbitos que constituyen las competencias: saber conceptual, procedimental y valórico-actitudinal.

Siguiendo la línea de lo anterior, es posible visualizar dentro del ámbito de lo conceptual los siguientes términos asociados: necesidades educativas, diversidad, inclusión, género, educación ciudadana, derechos de personas con discapacidad, identidad Sorda e integración. En lo que respecta a lo procedimental es posible encontrar: reflexión, expresión de opiniones, comprensión de diferencias socioculturales, evaluación integral. Mientras que en el ámbito de lo actitudinal y valórico, se registran los conceptos: valoración intercultural y aceptación de un segundo idioma.

Síntesis General Pedagogía en Educación Básica con mención

En el siguiente esquema se presenta el itinerario formativo con las actividades curriculares

actualizadas de la carrera de Pedagogía en Básica hasta el IV semestre.

I Semestre	*II Semestre*	*III Semestre*	*IV Semestre*
1.1 Taller de reflexión I: práctica e identidad profesional docente I	2.1 Taller de reflexión II: Práctica e Identidad Profesional Docente	3.1 Práctica I Aprendizaje y enseñanza	4.1 Práctica II Aprendizaje y enseñanza
1.2 Alfabetización en las Ciencias Sociales	2.2 Enfoques didácticos de las Ciencias Sociales	3.2 Geografía, sus niveles y su construcción didáctica	4.2 Historia comparada y su didáctica I
1.3 Enseñanza del mundo que nos rodea	2.3 Aprendizaje de la Nutrición y sus transformaciones energéticas	3.3 Aprendizaje de los Organismos y sus subsistemas	4.3 Aprendizaje de la Diversidad Biológica
1.4 Resignificación de la Actividad Matemática Escolar	2.4 Aprendizaje del número natural y sus operaciones	3.4 Aprendizaje del espacio y la medida	4.4 Aprendizaje del número racional y sus significados
1.5 Bases para el Aprendizaje de la Lengua y la Literatura	2.5 Modelos y métodos de lectoescritura inicial	3.5 Desarrollo de la conciencia lingüística de la lengua española	4.5 Producción de textos orales y escritos
1.6 Infancia y Educación	2.6 TIC para Educación Básica	3.6 Análisis crítico del curriculum	4.6 Evaluación de aprendizajes
1.7 Fortalecimiento del aprendizaje I	2.7. Educación Socioemocional y salud profesional I	3.7 Educación Socioemocional y salud profesional II	4.7 Segundo idioma II
	2.8. Desarrollo y aprendizaje del niño	3.8 Segundo idioma I	

Simbología:

Presencia del fenómeno en 1 a 3 componentes

Presencia del fenómeno en 4 a 6 componentes

Presencia del fenómeno en 7 a 9 componentes

Carencia del fenómeno

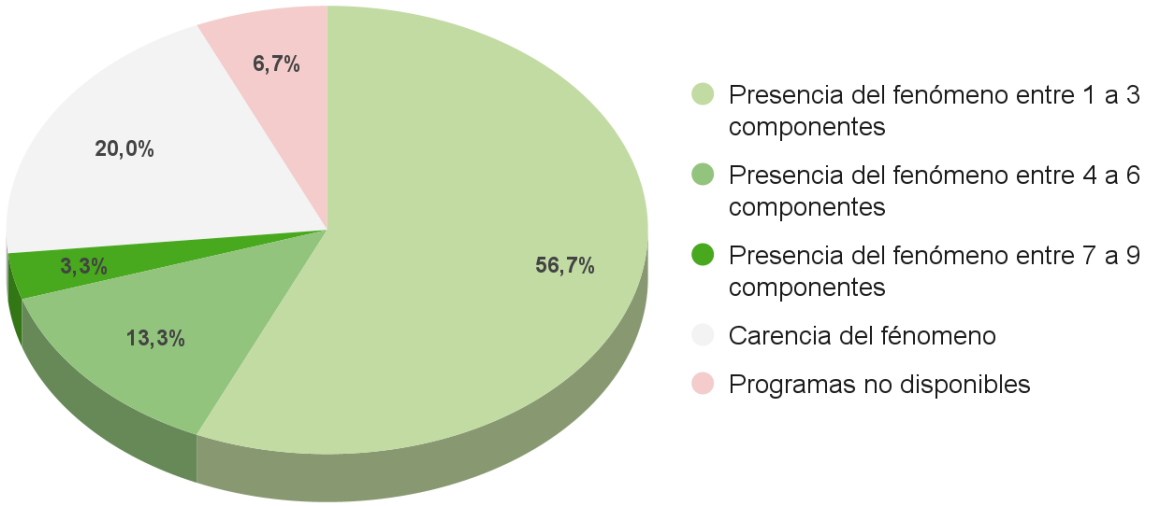
Programa no disponible

Es posible apreciar en el itinerario formativo una distinción por colores, donde el verde

significa la presencia explícita de elementos distintivos asociados a la educación en y/o para la diversidad con enfoque inclusivo. Sin embargo, esta tonalidad tiene un degradé, con el fin de indicar la cantidad de componentes que presentan las actividades curriculares, por tanto en verde claro se encuentran los programas que cuentan con entre uno (1) a tres (3) componentes; en verde medio están las asignaturas con entre cuatro (4) a seis (6) componentes y con verde oscuro los programas que tienen entre siete (7) a nueve (9) componentes curriculares. Por otra parte, en gris suave se encuentran las asignaturas que carecen de aspectos relevantes para el fenómeno investigativo y el color rojo indica los programas que no estaban disponibles para su revisión.

En el siguiente gráfico se expone de forma sintética la información contenida en el itinerario formativo hasta el IV semestre de la carrera:

Gráfico n°1



Se visualiza claramente que el mayor porcentaje se lo adjudica la presencia del fenómeno investigativo entre uno (1) a tres (3) componentes, presentando un cincuenta y seis coma siete por ciento (56,7%) del total, lo que significa que la mayor parte de la educación en y/o para la diversidad con enfoque inclusivo está incorporada de manera poco coherente en el itinerario formativo, esto se explica por la poca visualización de aspectos explícitos en los componentes curriculares. Por otra parte, la gráfica muestra que la presencia del fenómeno investigativo con cuatro (4) a seis (6) componentes corresponde a un trece coma tres por ciento (13,3%) del total; en conjunto a esto, se evidencia que la presencia de siete (7) a nueve (9) componentes se traduce en un tres coma tres por ciento (3,3%) del total. Por lo tanto, es posible afirmar que el fenómeno investigativo se refleja de forma más coherente en una cantidad reducida de actividades curriculares.

Los elementos explícitos y relevantes asociados al estudio, se encuentran de manera transversal o dicho de otra forma presentan articulación horizontal en el itinerario hasta el IV semestre, puesto que en promedio se presentan cinco (5) asignaturas por período formativo que tienen presencia de elementos significativos de una educación en y para la diversidad. No obstante, cabe señalar que el segundo semestre es el que más destaca en función de la presencia del fenómeno en estudio, ya que este se encuentra en siete (7) de las ocho (8) actividades curriculares que lo componen. De igual forma es posible afirmar que existe una articulación vertical mayoritaria en la presencia de elementos explícitos en los cuatro semestres analizados. Las diversas actividades curriculares que constituyen estos semestres tributan al Nivel de Competencia Inicial, dentro de las Competencias Sello. Este tramo, pretende la construcción de su identidad profesional, el desarrollo de estrategias pedagógicas y la reflexión crítica.

Los significados más recurrentes que se observan a lo largo de estos semestres académicos son los siguientes: diversidad, inclusión, necesidades educativas y enfoque de género. Sáez (1997), señala que la educación en y para la diversidad *"Es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia"* (pág. 31), por tanto es un tipo de educación que considera la heterogeneidad y la hace partícipe activa del desarrollo del conocimiento y sus habilidades, que sienta sus bases en los derechos humanos y supera las diferentes barreras que se puedan presentar.

Por otra parte, existen otros conceptos que destacan por su relevancia en cuanto al fenómeno investigativo, y se presentan a continuación: enfoque de Derecho, apoyo multimodal, interculturalidad, Derecho de Personas con Discapacidad, Identidad, valores humanos y oportunidades de aprendizaje. Para Villatoro (2015), los paradigmas inclusivos incluyen el ser tratado con respeto y el acceso a la realización de un proyecto de vida, otorgando oportunidades pertinentes a la individualidad de las personas. Cabe mencionar, que en ocasiones estos elementos significativos explícitos carecen de contexto dentro del programa de la actividad curricular, por lo que no se podían analizar a mayor profundidad.

En función de los datos obtenidos a lo largo del análisis exhaustivo realizado a los cuatro semestres del itinerario formativo de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, donde se encontraron ciento cuarenta y ocho (148) unidades de registro alusivos al fenómeno en

estudio, en función de lo enunciado es posible apreciar que los significados explícitos se concentran en el componente curricular de *Desagregación de Competencias*, donde se visualizan cincuenta y cinco (55) unidades de registro, repartidas en veinticuatro (24) actividades curriculares. Seguido por *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*, que es posible encontrar veinticuatro (24) unidades de registro en trece (13) asignaturas. Por su parte el componente de *Resultado Formativo* cuenta con veinte (20) unidades de registro en veinte (20) materias que conforman el itinerario formativo, seguido de *Criterios de Evaluación*, componente el cual se conforma por quince (15) unidades de registro distribuidas en once (11) actividades curriculares. Tanto en *Núcleos de Aprendizaje* como *Bibliografía Básica Obligatoria* es posible encontrar nueve (9) unidades de registro, repartidos el primero en cinco (5) actividades curriculares y el segundo en tres (3) programas. En cuanto, al componente *Descriptor*, es posible encontrar un total de siete (7) unidades de registro distribuidas en cuatro (4) actividades curriculares. En el componente referido a *Otros Recursos*, es posible encontrar cuatro (4) unidades de registro en dos (2) asignaturas; *Repertorio de Situaciones Evaluativas* cuenta con tres (3) unidades de registro distribuidas en dos (2) actividades curriculares. Por último, en *Bibliografía Complementaria* es posible apreciar la presencia de dos (2) unidades de registro en dos materias que componen el presente itinerario.

En definitiva, sobre los programas de las actividades curriculares analizados desde el primer al cuarto semestre, se determina que los elementos explícitos de una educación en diversidad se presentan en cuarenta y dos (42) unidades de registro, mientras que los aspectos relacionados con una educación para la diversidad se evidencian en ciento seis (106) unidades de registro, por tanto es posible dar cuenta que los significados explícitos encontrados se centran en otorgar herramientas formativas y diferentes estrategias pedagógicas para que los y las estudiantes se apropien de estas y las apliquen en su futuro ejercicio docente, contribuyendo de esta forma al logro de una educación bajo el enfoque inclusivo. Por otro lado, los componentes curriculares que destacan por su presencia son: *Desagregación de Competencias*, aquí se indican las competencias, vinculadas a saberes, que el docente en formación debe desarrollar en determinada asignatura; *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*, en donde se explicitan las estrategias pedagógicas que serán utilizadas por el docente para llevar a cabo la materia; *Resultado Formativo*, componente que hace referencia a los resultados de aprendizaje esperados en los discentes, especificando las destrezas que debería lograr desarrollar hacia el final de la asignatura. De este modo, la

relevancia se concentra en los componentes enfocados en las competencias a desarrollar, en cómo integrarlas, y cuál sería el resultado de aquel proceso integralmente.

Las actividades curriculares que destacan por presentar mayor coherencia interna entre los significados detectados en sus distintos componentes son: "*1.6 Infancia y educación*" que presentó conceptos del enfoque de educación en y para la diversidad en sus componentes *Descriptor, Desagregación de Competencia, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria y Complementaria*. En ellos los significados explícitos fueron enfoque de Derecho, diversidad, necesidades educativas, desarrollo integral, valoración de la diversidad, inclusión, educación inclusiva y Derechos de los niños. La segunda es *"4.7 Segundo Idioma II: LSCh"*, esta asignatura tiene elementos significativos para el fenómeno investigativo en los siguientes componentes *Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria y Otros Recursos*. Los significados más relevantes encontrados fueron valoración intercultural, identidad, Derechos de Personas con Discapacidad, integración e inclusión. La tercera corresponde a "*4.6 Evaluación de aprendizajes"*, actividad curricular que posee elementos distintivos en los componentes *Descriptor, Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación y Núcleos de Aprendizaje*. Dentro de estas secciones destacan los conceptos diversidad, contextos educativos, reflexión crítica, necesidades educativas, factores contextuales, desarrollo integral, estrategias evaluativas inclusivas y diversas, procesos de enseñanza aprendizaje inclusivo, diversificado y participativo.

Análisis Actividades Curriculares: Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía

A continuación se presenta el análisis de actividades curriculares de Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía:

I Semestre

1.1 Taller Integrado I: Tiempo, espacio y cultura.

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

1.2 Lecturas Historiográficas

La siguiente tabla muestra las unidades de registros visualizadas en los componentes curriculares en función al fenómeno en estudio.

Tabla n°43: *Unidades de Registro por Componente Curricular "1.2 Lecturas Historiográficas"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Resultado Formativo	Valora la importancia del progreso del conocimiento histórico hacia escenarios más pluralistas, y su relevancia en la formación de **sociedades más justas e igualitarias.** **Relaciona las necesidades educativas de pluralismo, igualdad y diversidad en el aula, con las nuevas formas de hacer historia.**
Bibliografía Básica Obligatoria	Rose, Sonya O.2012. ¿Qué es historia de **género**? Madrid.Alianza Editorial
Bibliografía Complementaria	Chakrabarty, Dipesh. "Historia de las **minorías**, pasados subalternos". En: Raúl Rodríguez Freire, Compilador, La

	(re)vuelta de los Estudios Subalternos. Una cartografía a (des)tiempo. Santiago/San Pedro, Editorial Ocho Libros/Editorial IIAM, 2011.
Otros Recursos	CINE: "Historias cruzadas" (The help). 2011. Estados Unidos. Director Tate Taylor. Muestra la interseccionalidad en las relaciones de subalternidad en las categorías **género, raza y clase.**

Sobre la base de la tabla presentada, es posible apreciar que al interior del ***Resultado Formativo***, se observan elementos distintivos que hacen alusión a la importancia del progreso del conocimiento histórico hacia escenarios más pluralistas, y su relevancia en la formación de sociedades más justas e igualitarias relacionando las necesidades educativas de pluralismo, igualdad y diversidad en el aula, con las nuevas formas de hacer historia. En este sentido, según Godoy y colaboradores (2004) los mayores desafíos que presenta la educación, corresponden a la mejora de las prácticas pedagógicas para dar respuesta a la diversidad, lo cual implica que los profesores progresen desde enfoques homogeneizadores tradicionales hacia el desarrollo de estrategias pedagógicas individualizadas, propiciando la igualdad en condiciones y oportunidades.

En conjunto a lo anterior, también es posible apreciar unidades de registro que responden a la educación para la diversidad en ***Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros recursos***, los cuales son componentes que se relacionan entre sí y brindan un sustento teórico a la actividad curricular en cuestión. En base a lo previamente señalado, los elementos enunciados corresponden a libros, documentos y registros audiovisuales que tratan temáticas referentes a género, minorías, raza y clase. En este sentido, conocer y brindar información de perspectivas con respecto a estas temáticas permite transitar hacia una educación positiva, enriquecedora, y de oportunidades que se han de utilizar para crear una sociedad de mayor tolerancia e igualdad (Calderón, 2012).

Según lo presentado, es posible dar cuenta que algunos componentes curriculares no fueron mencionados con anterioridad. Esto se debe a que no presentan unidades de registro que tengan relación con el fenómeno de estudio de manera explícita: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Desagregación de Competencias, Resultado***

Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje y Estrategias de Enseñanza Aprendizaje.

Se evidencia que esta actividad curricular presenta unidades de registro en cuatro (4) de sus componentes, *el Resultado Formativo, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos*. De estos elementos se destaca la presencia de aspectos relacionados con la educación para la diversidad con enfoque inclusivo en los siguientes conceptos: necesidades educativas, igualdad, diversidad, género, raza y clase. De lo anterior se estima que, aun existiendo diversos elementos significativos que hacen alusión al fenómeno de estudio, el programa en su totalidad no refleja coherencia explícita respecto al estudio. Llama la atención que existan significados que aluden explícitamente a la atención en o para la diversidad en el resultado formativo y en la bibliografía, lo cual no se logra visualizar en los otros componentes, especialmente en aquellos que tienen una relación más directa para el logro de los resultados formativos.

En las unidades de registro asociadas al fenómeno de estudio, es posible distinguir la presencia de un Saber en conjunto con un Saber Hacer y un Saber Ser que son parte del diseño de un curriculum por competencias. En primer lugar, en cuanto al Saber se destacan los documentos, libros y materiales audiovisuales que se proponen, los cuales contienen información respecto a los significados explícitos enunciados anteriormente. En segundo lugar, al interior del *Resultado Formativo* es posible apreciar la presencia del Saber Hacer y el Saber Ser, lo cual queda de manifiesto a continuación: "*Valora la importancia del progreso del conocimiento histórico hacia escenarios más pluralistas, y su relevancia en la formación de sociedades más justas e igualitarias" / "Relaciona las necesidades educativas de pluralismo, igualdad y diversidad en el aula, con las nuevas formas de hacer historia".* Lo anterior, insta a que el Docente relacione y valore el progreso del conocimiento de historia, y lo manifieste a través de acciones concretas, respondiendo de esta manera a las competencias anteriormente aludidas.

1.3 Educación para la Ciudadanía

La presente tabla muestra las unidades de registros recopiladas en los componentes curriculares de la actividad curricular aludida en función al fenómeno en estudio.

Tabla n°44: *Unidades de Registro por Componente Curricular "1.3 Educación para la Ciudadanía"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Resultado Formativo	Desarrolla un **pensamiento analítico y crítico** respecto de la ciudadanía en temáticas ligadas con **el género, la educación no sexista, la inclusión, la sustentabilidad y las redes sociales**
Criterios de Evaluación	**Construye una propuesta de formación** ciudadana que considere la **diversidad de los contextos, personas y espacios de una comunidad**
Núcleos de Aprendizaje	**1.1 Evolución histórica de los derechos humanos y el estatus de ciudadano.** **1.2 Marco legal de los derechos humanos a nivel mundial y en Chile.** **1.3 Ley de inclusión y enfoque de derechos en los niños y niñas.** **7.1 Ciudadanía, género y sexualidades.** **7.2 Ciudadanía, interculturalidad y aporofobia**.
Bibliografía Complementaria	Fries M, Lorena. y Lacrampette P, Nicole. (2013) Feminismos, **Género y Derecho.** Capítulo I del libro "Derechos Humanos y Mujeres: Teoría y Práctica", publicado por el Centro de Derechos Humanos (CDH) de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile.
Otros Recursos	Mineduc (2015) **Ley de inclusión escolar.** Santiago, Chile. Recuperado de https://leyinclusion.mineduc.cl/

Según lo expresado en esta tabla, en el ***Resultado Formativo*** se encuentran unidades de registro que guardan relación con el pensamiento analítico y crítico desde la perspectiva de la ciudadanía, asociado a significados relacionados con la inclusión, el género, y la educación no sexista. Tales tópicos se vinculan de manera directa con lo que se señala en la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (UNESCO, 2017), que destaca lo imperioso de tomar en cuenta los tipos de discriminación y marginación. Por ello, es que en

dicho documento se incita a hacer frente a las situaciones de disparidad presentes en el ámbito de la educación, atendiendo especialmente la igualdad de género.

En los ***Criterios de Evaluación***, las unidades de registro declaran como acción esperada que el docente en formación construya una propuesta de formación ciudadana entre cuyos focos se encuentran temas como la diversidad de los contextos, de personas y contextos sociales. Tal quehacer es relevante, pues como declara la UNESCO (2016) la educación es un factor de gran importancia en lo que concierne a la promoción de los derechos humanos, la democracia, la tolerancia, entre otros. De esta manera, el o la docente cuyos pilares sigan la misma línea de la inclusión y la diversidad debe ser capaz de incorporar estas indispensables aristas a sus propuestas educativas.

En los ***Núcleos de Aprendizaje*** las unidades significativas mencionan la evolución histórica que han experimentado los derechos humanos, además del status de ciudadano. Por otro lado, incluye entre sus contenidos el marco legal de los derechos humanos en el contexto mundial y también en Chile. La Ley de Inclusión y el enfoque de derechos en niños y niñas es también un asunto contenido en esta actividad curricular, junto al núcleo de ciudadanía, interculturalidad y aporofobia. La consideración de cada una de estas temáticas en el componente de *Núcleos de Aprendizaje* está en alineación con los postulados de la Ley de Educación superior 21.091 (Pica, 2018). Dicha ley expresa que la educación terciaria cumple con un rol social, y que además se sustenta en principios tales como la inclusión, la participación, el respeto, la promoción de los derechos humanos y el compromiso cívico.

La ***Bibliografía Complementaria***, por su parte, incluye entre sus contenidos textos que hablan del género y derecho, siguiendo así la misma tónica previamente señalada.

El componente de ***Otros Recursos*** presenta a los y las docentes en formación, material de apoyo acerca de la Ley de Inclusión Escolar.

Los componentes de esta actividad curricular que no presentan unidades de registro, son: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Desagregación de Competencias, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, y Bibliografía Básica Obligatoria.***

A modo general, hay presencia de aspectos propios de la educación en diversidad dentro de un (1) componente: *Criterios de Evaluación*. Además, se encuentran elementos alusivos a la educación para la diversidad bajo un enfoque inclusivo, en cuatro (4) componentes, que son: *Resultados Formativos, Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.* A partir de lo anterior se aprecia una visión de la diversidad expresada en los contenidos presentes en esta actividad curricular, al señalar en diversas oportunidades temáticas como el género, la inclusión, la ciudadanía y los derechos humanos. En este sentido, es importante recordar la visión que la UNESCO (2016) manifestó en el contexto de la Declaración de Incheon, cuya concepción de la educación responde a un enfoque humanista, basada en los derechos humanos, la dignidad, la inclusión, la diversidad , entre otros aspectos. Por esto, y dada la recurrencia de estas temáticas en los variados componentes señalados en este análisis, es que se observa una mayor consistencia de un enfoque inclusivo y de educación en y para la diversidad en este programa.

El plan de estudios del cual se desprenden las actividades curriculares responde, como se ha señalado con anterioridad, a un modelo basado en competencias. Dicho modelo contempla en su construcción variadas dimensiones vinculadas al saber/conocimiento, saber hacer/procedimientos y ser/ valores y actitudes. Teniendo en consideración este antecedente es que el presente programa manifiesta un Saber, específicamente al mencionar en su *Núcleo de Aprendizaje* contenidos tales como el proceso de cambios en torno a los derechos humanos vinculados a la condición ciudadana. Por otro lado, dentro de los contenidos que se espera que los y las docentes en formación manejen, está el marco legal de los derechos humanos, la Ley de Inclusión y el enfoque de derechos de niños y niñas. El ámbito de la interculturalidad, la ciudadanía, y diversidades en relación al género y sexualidad no se quedan fuera. Otros de los componentes que se vinculan con "el saber" se visualizan en los componentes *Bibliografía Complementaria* y *Otros Recursos*.

Respecto a los conocimientos asociados al "hacer" se encuentran unidades de registro en el *Resultado Formativo*, donde se señalan las intenciones de logro que se aspira cumplir en los y las estudiantes de pedagogía. Es así que se espera que "*Desarrollen un pensamiento analítico y crítico respecto de la ciudadanía en temáticas ligadas con el género, la educación no sexista, la inclusión (…)"*. Sobre la base de este mismo componente curricular, se evidencia también un Saber Ser, puesto que la acción planteada implica una actitud analítica y crítica en relación con los temas que se tratan en esta actividad curricular. Llama

la atención que se distingan como categorías diferentes el género, la educación no sexista y la inclusión, entendiendo que este enfoque incluye todas las diferencias, como parte de la existencia humana.

Al igual que el *Resultado Formativo,* los *Criterios de Evaluación* manifiestan un saber de tipo procedimental, es decir, un Saber Hacer, cuando señala que el futuro profesor o profesora debe construir "*una propuesta de formación ciudadana entre cuyos focos se encuentren temas como la diversidad de los contextos, de personas y de espacios (…).*Siguiendo la misma lógica con que se analizaron las unidades de registro del *Resultado Formativo* es que se puede aseverar que existe un Saber Ser involucrado en el presente criterio. En síntesis, y en concordancia con la descripción desarrollada en este análisis, es posible declarar la presencia de las tres (3) competencias en este programa: Saber, Saber Hacer y Saber Ser.

1.4 Bases conceptuales y lecturas geográficas

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

1.5 Diversidad Cultural e Inclusión

La tabla que se presenta a continuación reúne las diversas unidades de registro encontradas al interior de este programa curricular, en sus distintos componentes.

Tabla n°44: *Unidades de Registro por Componente Curricular "1.5 Diversidad Cultural e Inclusión"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Nombre de la Actividad Curricular	"**Diversidad** Cultural e **inclusión**"
Descriptor	Su propósito es abordar el valor de la **diversidad cultural** en una sociedad global. Se analizan los nuevos cambios sociales que implican la **diversidad** y la preparación que se deben desarrollar en el sistema educativo frente a la transformación de una sociedad plural. Los estudiantes utilizan diferentes recursos para analizar los cambios sociales y las **necesidades educativas** que implica la **diversidad educativa**, desde un

	enfoque interdisciplinario, articulando saberes disciplinarios y pedagógicos. Además, desde la dimensión práctica, apoya el aprendizaje de los estudiantes considerando la **diversidad cultural** y, desde el taller integrado de tiempo, espacio y cultura, a posicionarse como profesor/a en formación.
Desagregación de Competencias	CS2 N1 TI Trabajo Interdisciplinario: Detecta **necesidades educativas** desde un enfoque analítico interdisciplinario.
Resultado Formativo	RF1 Analiza críticamente el contexto social cultural y global que transforma las sociedades actuales, utilizando recursos digitales y comprendiendo las relaciones de poder y tensiones que impacta **la diversidad, la inclusión** y las necesidades en el sistema educativo, por medio de producción de textos y seminarios. (CS1N1CRI, CS2N1TI, CG1N1RP, CG3N1GP) RF2 Problematiza, desde la **educación intercultural** la transformación ciudadana que requiere la sociedad actual desde la **perspectiva de DDHH**, para desarrollar **oportunidades de aprendizaje** en la convivencia de sociedades plurales, desarrollando proyectos y/o estrategias hacia el rescate del **valor de la diversidad e inclusión.**(CS3N1HSV, CG4N1HSD, CE3N1ASDP)
Criterios de Evaluación	RF1 Analiza las características de los nuevos contextos culturales y globales y los alcances del impacto de la **diversidad cultural y la inclusión** en educación. Identifica como operan las relaciones de poder ante los grupos de minorías en la reproducción de los sistemas educativos. RF2 Identifica los distintos enfoques de la educación intercultural y su vínculo con la **perspectiva de derechos humanos, diversidad y la inclusión. Valora la diversidad cultural y la inclusión** en la realidad educativa.
Núcleos de Aprendizaje	**Diversidad cultural e inclusión** y su impacto en el sistema educativo

	Educación intercultural y transformación ciudadana **Oportunidades de aprendizaje en aulas diversas.**
Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Desarrollo de oportunidades de aprendizaje en **aulas diversas.**
Bibliografía Básica Obligatoria	**Atención a la diversidad**: retos y desafíos en educación superior en Trends and challenges in Higher Education in Latin America. Editado por Julio César. Tovar Gálvez. Edit. Adalaya. Press Lara, G., (2015). **Interculturalidad crítica** y educación: un encuentro y una apuesta. En: Revista Colombiana de Educación, Nº69. Segundo semestre de 2015. Bogotá, Colombia. pp. 223-235. Recuperado de http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3260
Bibliografía Complementaria	Francos C. Aula de Inmersión Lingüística. IES Alfonso. **Competencia comunicativa intercultural** y plurilingüe en **aulas multilingües**. Español Segunda Lengua y Ciencias Sociales

Sobre la base de la tabla anteriormente presentada, es posible dilucidar que en el ***Nombre de la Actividad Curricular*** se alude explícitamente a conceptos que se asocian a una educación para la diversidad bajo un enfoque inclusivo, enfatizando el origen de las diferencias a partir de las prácticas culturales, lo cual refiere según la UNESCO (s.f.), a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y comunidades, donde su manifestación enriquece y transmite el patrimonio de la humanidad a todas las sociedades.

En cuanto al ***Descriptor***, este hace alusión a la diversidad cultural, así como al análisis y valoración de la misma, para proyectarlo al quehacer docente a través del uso de diferentes estrategias adecuadas al contexto específico, lo que es coincidente con lo planteamientos de Marchesi y Martín (1998), señalando que la diversidad abarca una serie de indicadores como son: el origen social, familiar, cultural, de sexo, intra o interpsicológicos, los cuales deben ser considerados para otorgar una respuesta educativa atingente.

Por su parte, la ***Desagregación de Competencias*** responde a la detección de Necesidades Educativas desde un enfoque interdisciplinario, lo que se liga con la educación para la diversidad que buscan alcanzar las autoridades de educación de América Latina y el Caribe. Este colectivo manifiesta la urgencia de la necesidad de proporcionar diferentes opciones, caminos y modalidades de enseñanza, que resulten equitativas en calidad para la atención a la diversidad, las que se han de acompañar de un trabajo interdisciplinario (Leiva, 2005).

En cuanto a los ***Resultados Formativos***, las unidades de registro encontradas ponen el foco en el análisis crítico en lo que respecta al impacto de la diversidad e inclusión, problematizando la educación intercultural para lograr el desarrollo de oportunidades y estrategias educativas que consideren a la diversidad desde una perspectiva de derechos humanos. Tal como plantea Díez y Huete (1997), el modelo curricular debe permitir el aprendizaje de los y las estudiantes en su diversidad, acompañado de una apertura que se traduzca en acciones de calidad en torno a este objetivo, lo que va más allá de los recursos técnicos.

Dentro de los ***Criterios de Evaluación***, se hace mención del análisis del impacto que tiene la diversidad cultural y la inclusión en el ámbito de la educación. Además, señala entre los resultados esperados por parte del docente en formación, el identificar el vínculo que estos elementos, en conjunto con la perspectiva de derechos humanos, tienen con los variados enfoques de la educación intercultural. Finalmente, declara como último indicador el valorar estos fenómenos en la realidad educativa, revelando así la presencia de aspectos distintivos de educación en y para la diversidad. Esto se condice con lo que plantea Sáez (1997), quien enfatiza que este es un proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyas bases son la aceptación a la diferencia, la tolerancia y la democracia, y a través de estos valores es que se busca la superación de las barreras sociales que permita una educación fundamentada en los Derechos Humanos.

Al interior de los ***Núcleos de Aprendizaje***, los elementos significativos observados guardan relación con la educación para la diversidad e inclusión, y su impacto en el sistema educativo, con el abordaje intercultural y el desarrollo de aprendizajes en contextos diversos. En este sentido, Leiva (2005) considera que la diversidad se compone de múltiples aristas, entre las que integra el origen social y cultural, además de las particularidades de cada

persona. Por esto, cada ser es único e irrepetible, lo que genera una repercusión dentro de los contextos educativos.

En relación a las ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje***, los elementos distintivos se vinculan con el desarrollo de amplias oportunidades de aprendizaje al interior de aulas diversas, lo cual responde a los Objetivos de Desarrollo Sostenible expuestos por medio de la Declaración de Incheon 2030, el cual en su cuarto decreto propone que se debe garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos y todas, considerando los variados contextos.

Finalmente, al interior de la ***Bibliografía Básica Obligatoria***, y la ***Bibliografía Complementaria***, las unidades de registro hacen referencia a la atención a la diversidad desde una concepción intercultural crítica, así como también se abordan temáticas relativas a las competencias requeridas para el desarrollo del quehacer docente dentro de aulas plurilingües. Al respecto, Gimeno (1999) pone el foco en la necesidad de tener estrategias eficaces que atiendan la diversidad, tales como el uso de múltiples recursos o el fomento de interacciones entre grupos.

Dentro del programa existen dos (2) componentes donde se visualiza de manera explícita la presencia de la educación en la diversidad con enfoque inclusivo: *Criterios de Evaluación, y Estrategias de Enseñanza Aprendizaje.* Mientras que, son siete (7) los componentes donde se evidencia explícitamente la presencia de la educación para la diversidad bajo el enfoque inclusivo, que son: *Nombre de la Actividad Curricular, Descriptor, Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria y Bibliografía Complementaria*. De esta manera, se aprecia la presencia transversal de conceptos como aulas diversas, valoración de la diferencia y estrategias inclusivas, lo que se traduce en una coherencia interna de la actividad curricular señalada. Aun prevaleciendo la presencia del enfoque inclusivo, se encuentran componentes que carecen de elementos explícitos significativos, los que corresponden a *Tipo de Docencia, Repertorio de Situaciones Evaluativas y Otros Recursos*. Esta consistencia se explica de acuerdo a los supuestos de Sáez (1997), quien señala que educar en y para la diversidad se sustenta bajo ideales de justicia, igualdad y libertad, los que han de ser recogidos en los documentos oficiales de los centros educativos, no como mero trámite administrativo, sino porque reflejan determinado posicionamiento.

El plan de estudio del cual se desprenden los programas de actividades curriculares adscribe a un modelo basado en competencias, las que contemplan en su construcción dimensiones del Saber, Saber Hacer y Ser, tal como lo señala Tobón (2010), quien define las competencias como las acciones integrales frente a situaciones específicas, en función al compromiso ético con la comunidad educativa.

Dentro de los componentes de esta actividad curricular se destacan numerosos elementos vinculados con la educación entendida como un derecho para todos y todas, y que debe tener como eje principal la valoración de la diversidad. En relación a la dimensión del Saber, se rescatan conceptos asociados al fenómeno de estudio, tales como diversidad, inclusión, necesidades educativas, derechos humanos e interculturalidad. Por otra parte, en cuanto al Saber Hacer, se destaca la búsqueda constante de estrategias diversificadas, en conjunto a la adecuación de recursos pedagógicos, desde una perspectiva analítica y crítica, como se evidencia claramente en el *Resultado Formativo*: "*Problematiza, desde la educación intercultural la transformación ciudadana que requiere la sociedad actual desde la perspectiva de DD.HH, para desarrollar oportunidades de aprendizaje en la convivencia de sociedades plurales, desarrollando proyectos y/o estrategias hacia el rescate del valor de la diversidad e inclusión*". Finalmente, en relación al Saber Ser, se pueden distinguir aspectos como la valorización de la diversidad, así como también la comprensión de su impacto a nivel multidimensional. De esta manera, se hace evidente la integración del Saber, Saber Hacer y Saber Ser en este programa de estudios, considerando como eje transversal la perspectiva crítica de la atención a la diversidad.

1.6 Filosofía y Ética de la Educación

El cuadro que se presenta, reúne las diversas unidades de registro encontradas en esta actividad curricular, en relación al fenómeno en estudio.

Tabla n°45: *Unidades de Registro por Componente Curricular "1.6 Filosofía y Ética de la Educación"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**

Resultado Formativo	RF2: Explica críticamente el status epistemológico de la pedagogía y releva el carácter ético de la educación reconociendo el sentido de la **diversidad en el ser humano, visualizando problemas y necesidades educativas** y utilizando diversas fuentes y recursos tecnológicos.
Criterios de Evaluación	2.2 Describe el sentido de la **diversidad en el desarrollo humano**, reconociendo sus fortalezas y desafíos personales
Bibliografía Complementaria	Competencia comunicativa **intercultural y plurilingüe en aulas multilingües.** Español Segunda Lengua y Ciencias Sociales http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0045.pdf

En consideración a la información entregada por la tabla, primeramente, se encuentran unidades de registro asociadas a la educación para la diversidad en el ***Resultado Formativo***. Tales unidades hacen alusión a la diversidad existente en el ser humano y las necesidades o problemáticas que se pueden identificar. Al respecto, Marchesi y Martín (1998) plantean que cuando se habla de diversidad se pone en juego una serie de factores de diferente índole, como el origen social, el contexto familiar o la cultura, entre otros indicadores. Además de esta amplia heterogeneidad, en ambiente educativos, también se puede encontrar una multiplicidad de necesidades, que merecen respuestas pedagógicas acorde a sus requerimientos, por lo que se precisa hacer modificaciones donde estas diferencias se integren.

En el componente ***Criterios de Evaluación***, el elemento relacionado con la educación en diversidad, enfatiza en la condición diversa que presentan las personas en su desarrollo, además del reconocimiento de fortalezas y desafíos. Sobre esto, Saéz (1997) expone que la educación en y para la diversidad debe abordarse desde la aceptación a la diferencia, promoviendo el desarrollo y crecimiento de todos los y las estudiantes. Para lograr este cometido, es necesario también conocer características de los discentes, e identificar aspectos que tienen fortalecidos y otros que resultan ser retos, para poder superarlos.

Dentro de la ***Bibliografía Complementaria***, se hace mención de las aulas multilingües, junto con destrezas comunicativas interculturales y plurilingües. Villatoro (2015), expone al respecto que dentro de los enfoques inclusivos un derecho fundamental es el ser tratado con respeto y tener oportunidades de desarrollo acorde a sus características. Es por esto que la consideración a otras lenguas resulta un factor crucial para el fomento y potenciación de la diversidad.

Mientras tanto, en los componentes ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Desagregación de Competencias, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria y Otros Recursos***, no se evidencian unidades de registro explícitas asociadas a la temática que se aborda en la investigación.

Del análisis anterior se desprende que existe una cohesión entre las unidades significativas encontradas al interior de los tres (3) componentes que se mencionan, ya que en todos los elementos registrados se hace referencia explícita a la diversidad, en relación al ser humano, capacidades o lengua, además del reconocimiento a la individualidad que posee cada persona. Sin embargo, la actividad curricular en su totalidad no aprecia una coherencia entre sus componentes con la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo, puesto que se logra observar su presencia explícita en una cantidad mínima de secciones que lo constituyen.

El Plan de Estudio, del cual es parte esta actividad curricular, está diseñado a partir del modelo por competencias, el cual integra Saber, Saber Hacer y Saber Ser. En los elementos significativos seleccionados de este programa se puede distinguir las tres (3) aristas. Primeramente, el Saber se evidencia en las referencias sobre diversidad, necesidad educativa e interculturalidad; mientras que las acciones relacionadas a estas temáticas se consideran Saber Hacer, tal como el reconocimiento e identificación, el cual se ejemplifica en el siguiente extracto de Criterios de Evaluación *"Describe el sentido de la diversidad en el desarrollo humano, reconociendo sus fortalezas y desafíos personales"*. Por último, el Saber Ser, se desprende de la consideración a factores diversos que pueden intervenir en los procesos educativos, tal como la integración de otras lenguas en espacios de enseñanza y aprendizaje.

Síntesis I Semestre

Al realizar un balance, se observa que el primer semestre del plan de estudios consta de seis (6) cursos, de los cuales el total de ellos estuvieron disponibles para su revisión. Esto da un total de seis (6) programas estudiados, de los que cuatro (4) tributan al enfoque inclusivo, pues presentan recurrentemente conceptos relacionados a la educación en diversidad, y en mayor medida, para la diversidad.

En primera instancia, la actividad curricular que más destaca en cuanto a la presencia de aspectos relacionados al fenómeno investigativo es*"1.5 Diversidad Cultural e Inclusión"*, puesto que se hallan en esta nueve (9) componentes que hacen referencia a significados explícitos que destacan la diversidad existente en el ser humano, junto a las necesidades que puede manifestar. Además, destaca la diversidad que poseen las personas en su desarrollo. Los significados más relevantes en relación al "Saber" se relacionan con la interculturalidad, la diversidad y las necesidades educativas. En relación con los significados explícitos asociados al Saber Hacer, este programa habla de describir el sentido de la diversidad en el desarrollo de los seres humanos, reconociendo las fortalezas y desafíos individuales de estos. Por último, en cuanto al "Saber Ser", se da cuenta de la consideración de diversos factores que pueden influir en los procesos educativos, como por ejemplo el integrar otras lenguas en espacios de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, las actividades curriculares sin aspectos distintivos del enfoque inclusivo son: *"1.1 Taller Integrado I: Tiempo, espacio y cultura"* y *"1.4 Bases conceptuales y lecturas geográficas".*

Entre los componentes asociados a un enfoque de inclusión y diversidad que destacan debido a su recurrencia en cuanto a las unidades de registro obtenidas, se encuentra Núcleos de Aprendizaje con ocho (8) unidades de registro, distribuidas en dos (2) actividades curriculares; Resultado formativo por su parte cuenta con seis (6) unidades de registro repartidas en cuatro (4) asignaturas del semestre. En cuanto a Bibliografía Complementaria es posible encontrar cuatro (4) unidades de registro divididas en cuatro (4) actividades curriculares. Por otra parte, Criterios de Evaluación tiene cuatro (4) unidades de registro alusivas al fenómeno en estudio compartidas en (3) asignaturas. Referente a Bibliografía Básica Obligatoria cuenta con tres (3) unidades de registro divididas en dos (2) actividades

curriculares; Otros Recursos, presenta dos (2) unidades de registros repartidas en (2) asignaturas, el componente Descriptor es posible encontrarlo en una (1) actividad curricular con cuatro (4) unidades de registro. Por último, Nombre de la Actividad Curricular, Desagregación de Competencias y Estrategias de Enseñanza Aprendizaje es posible encontrar una (1) unidad de registro en una (1) actividad curricular respectivamente. De esta manera, se puede concluir que este primer semestre tributa principalmente a una educación para la diversidad, es decir, que los componentes resaltados aluden en específico a la formación de profesionales capaces de atender a los discentes bajo el enfoque inclusivo.

Las competencias con mayor énfasis y recurrencia corresponden a las *Competencias Sello* en un nivel inicial, aludiendo al desarrollo de propuestas de mejoramiento desde una perspectiva integral y actualizada del fenómeno educativo. Lo anterior se vincula principalmente con un saber de tipo conceptual y procedimental, pues aunque se destacan las habilidades para el óptimo quehacer pedagógico, estas consideran un conocimiento epistemológico y didáctico de base.

Siguiendo la línea de lo anterior, es posible visualizar dentro del ámbito de lo conceptual los siguientes términos asociados: necesidades educativas, diversidad, inclusión, género, educación ciudadana, derechos de personas con discapacidad, identidad Sorda e integración. En lo que respecta a lo procedimental es posible encontrar: reflexión, expresión de opiniones, y comprensión de diferencias socioculturales. En lo que refiere al ámbito de lo actitudinal y valórico, se registran los conceptos: valoración intercultural y aceptación de un segundo idioma.

II Semestre

2.1 Práctica I: Espacios educativos

La tabla a continuación compila las unidades de registro relacionadas con el fenómeno en estudio, encontradas en los componentes que constituyen este programa.

Tabla n°46: *Unidades de Registro por Componente Curricular "2.1 Práctica I: Espacios educativos"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Bibliografía complementaria	Essomba, M.A (2016) Liderar Escuelas **interculturales** e **inclusivas**. Editorial Graó

Como se puede apreciar en la gráfica anterior, los elementos que develan la educación para la diversidad solo se manifiestan al interior de la ***Bibliografía Complementaria***, debido a que esta literatura alude directamente a la interculturalidad e inclusión escolar. De esta manera, este escrito sustenta un enfoque de valoración hacia la diversidad, pues, tal como plantea Sáez (1997), educar para la diversidad es un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana.

Los componentes que carecen de unidades de registro en esta actividad curricular corresponden a ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia***, ***Descriptor***, ***Desagregación de Competencias***, ***Resultados Formativos***, ***Criterios de Evaluación***, ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje***, ***Repertorio de Situaciones Evaluativas***, ***Núcleos de Aprendizaje***, ***Bibliografía Básica Obligatoria***, y ***Otros Recursos***.

A modo de síntesis, esta actividad curricular cuenta con un único componente que hace mención explícita de aspectos distintivos de educación para la diversidad. Resulta interesante destacar que las unidades de registro existentes no han sido desarrolladas en términos de significado, sino que solo son mencionadas de manera superficial, sin mayor sustento argumentativo. De esta manera, la bibliografía no se ve reflejada en otros componentes del programa, por lo que finalmente estos conocimientos carecen de fundamentos que los vinculen con estrategias, evaluaciones, núcleos de aprendizaje, etc. Por ende, no es posible evidenciar coherencia interna explícita, pues la consistencia es escasa ya que solo hay presencia de unidades de registro alusivas a la educación para la diversidad en un solo componente de la actividad curricular.

Por otra parte, tal como el Modelo Educativo de la UMCE plantea, se cuenta con un plan de estudios basado en competencias, las que contemplan tres (3) dimensiones: “Saber”, “Saber Ser”, y “Saber Hacer”. La examinación de estas dimensiones en este programa se reduce a la presencia únicamente del Saber, puesto que, al tratarse de temas netamente bibliográficos, solo se evidencian unidades de registro correspondientes a conocimientos o contenidos epistemológicos. De esta manera, se pretende estudiar “*escuelas interculturales e*

inclusivas", obviando elementos vinculados a estrategias correspondientes al Saber Hacer, o elementos valóricos que respondan a la dimensión del Saber Ser, propios de un currículum integral.

2.2 Historia Antigua

A continuación, se presenta la tabla que reúne las unidades de registro visualizadas en los componentes que constituyen el programa, en relación con el fenómeno en estudio.

Tabla n°47: *Unidades de Registro por Componente Curricular "2.2 Historia Antigua"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Descriptor	Este mundo histórico es **comprendido en su singularidad**, esto es, en su **específico valor y en su propio contexto epocal**; al mismo tiempo, se propone entender en qué sentido forma algunos fundamentos de la civilización moderna y ha constituido para ésta un modelo recurrente **a través de épocas diversas.**
Desagregación de Competencias	CG2 N1 VI2 (**Valoración intercultural** 2): **Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad** y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.

A partir de la tabla anterior se puede inferir que la presencia de la educación para la diversidad en esta asignatura se remonta a la valoración de las épocas históricas y los grupos sociales que las constituyen en el ***Descriptor***. Tal como es señalado por Taboada-Leonetti en Devalle y Vega (2006), la cultura se entiende como el cúmulo estructurado de formas de actuar, pensar y creer que tienen los grupos, para enfrentar problemáticas que surgen desde su contexto y además les proporciona cohesión. De esta manera, es posible afirmar que el enfoque inclusivo presente en este programa tiene estrecha relación con la diversidad cultural a lo largo de la historia, desde una perspectiva apreciativa.

Mientras que en la ***Desagregación de Competencias*** se alude derechamente a la aceptación y valoración intercultural, especialmente desde el aprecio por los idiomas propios de las diferentes sociedades. Sáez (1997) señala que el enfoque inclusivo corresponde a un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras. Es por esto, que el aprecio por distintas culturas responde a los ideales de la educación para la diversidad.

Los componentes que carecen de unidades de registro en esta actividad curricular corresponden a ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia***, ***Resultados Formativos***, ***Criterios de Evaluación***, ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Repertorio de Situaciones Evaluativas***, ***Núcleos de Aprendizaje***, ***Bibliografía Básica Obligatoria***, ***Bibliografía Complementaria***, y ***Otros Recursos***.

A modo de síntesis, es posible afirmar que la actividad curricular carece de coherencia interna en cuanto a la presencia de la educación para la diversidad entre sus componentes curriculares, puesto que esto se limita a unidades de registro al interior de solo dos (2) dimensiones del programa. De este modo, se evidencia que tanto el Descriptor como la Desagregación de Competencias aluden a un mismo eje temático: valoración cultural, no obstante, los demás componentes curriculares se abstienen de presentar estas ideas. Por lo anteriormente expresado la coherencia interna respecto a la presencia de atención para la diversidad, es escasa.

Por otra parte, es relevante recordar que el actual plan de estudios tiene sus cimientos en el modelo de currículum por competencias, cuyas dimensiones son: la epistemológica (Saber), la práctica (Saber Hacer), y la actitudinal (Saber Ser). Sin embargo, al analizar desde la perspectiva del enfoque inclusivo, se ha detectado que este curso carece de la dimensión del Saber Hacer. Esto debido a que las unidades de registro se limitan a señalar determinados objetivos, que vendrían a ser Saberes: "*entender en qué sentido forma algunos fundamentos de la civilización moderna y ha constituido para ésta un modelo recurrente a través de épocas diversas*", en conjunto a "*valoración intercultural*", que corresponde a la dimensión del Saber Ser. De esta manera se especifica un contenido, pero no la manera de llevarlo a cabo, lo que en consecuencia se traduce en una falta de integralidad en cuanto a las competencias de esta asignatura, pues se evidencian solo dos (2) de las tres (3) dimensiones.

2.3 Historia de América y Chile Precolombina

La tabla a continuación presenta la compilación de las unidades de registro registradas en los elementos que componen el programa, en relación al fenómeno en estudio.

Tabla n°48: *Unidades de Registro por Componente Curricular "2.3 Historia de América y Chile Precolombina"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Descriptor	Estudiar el pensamiento indígena americano, abre una puerta para analizar la importancia de la **diversidad cultural y el respeto a formas diferentes de pensamiento** tanto en el pasado como en el mundo actual.

Como se evidencia en la tabla presentada anteriormente, esta actividad curricular contiene unidades de registro al interior de un único componente: el ***Descriptor***, en donde alude a elementos relativos a la diversidad de pensamiento, en función a las concepciones de las diferentes culturas americanas. De esta manera, es posible inferir la presencia del enfoque inclusivo en relación a la educación para la diversidad, pues se describe que este curso tendrá como eje el estudio de determinadas culturas, con especial énfasis en la valoración de sus diversas formas de raciocinio. Por lo tanto, el reconocimiento del valor de los distintos grupos sociales cobra gran relevancia a la hora de educar para la diversidad, pues, tal como señala Devalle y Vega (2006), la cultura se conforma de conocimientos, valores y comportamientos, elementos que posibilitan, a los pertenecientes de los diferentes grupos, el poder adaptarse a su ambiente y anticiparse a obstáculos venideros.

Por otra parte, los componentes que carecen de unidades de registro en esta actividad curricular corresponden a ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia***, ***Desagregación de Competencias***, ***Resultados Formativos***, ***Criterios de Evaluación***, ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje***, ***Repertorio de Situaciones Evaluativas***, ***Núcleos de Aprendizaje***, ***Bibliografía Básica Obligatoria***, ***Bibliografía Complementaria***, y ***Otros Recursos***.

Tal como se expone en los párrafos anteriores, esta asignatura limita la presencia de elementos significativos al componente de Descriptor, en donde alude al enfoque inclusivo,

haciendo referencia específicamente a la valoración de la diversidad cultural. No obstante, en los demás componentes no se aprecia una presencia explícita. Y es así como escasea sustento suficiente que permita un efectivo abordaje de la educación para la diversidad y sus múltiples implicancias al interior de esta actividad curricular, dando como resultado una incoherencia interna.

Siguiendo la línea de lo anterior, se hace relevante rememorar que el actual plan de estudios tiene sus cimientos en el modelo de currículum basado en competencias, cuyas dimensiones son: el conocimiento (Saber), lo práctico (Saber Hacer), y lo valórico (Saber Ser). En la unidad de registro seleccionada se aprecian significados relacionados a saberes en torno al mundo indígena americano, lo que otorga una oportunidad para valorar la diversidad de pensamientos, así como también valores que se expresan a nivel cultural, fomentando el respeto por las diferencias. Desde esta perspectiva, la unidad de registro expresa tanto "saberes", como también actitudes y valores que aluden al "ser".

2.4 Pensamiento político, social y económico

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

2.5 Saberes Disciplinares Aplicados

La tabla presentada a continuación, tiene como propósito dar a conocer las unidades de registro visualizadas en los componentes que constituyen el programa, en función a los significados explícitos que busca la investigación.

Tabla n°49: *Unidades de Registro por Componente Curricular "2.5 Saberes Disciplinares Aplicados"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Núcleos de Aprendizaje	4. Estrategias del conocimiento histórico: -Actores de la historia: **Clase, género, raza. Interseccionalidad** y nuevas preguntas al pasado.

Como se puede apreciar en la tabla, esta actividad curricular presenta una sola unidad de registro al interior del componente: ***Núcleos de Aprendizaje***, donde se hace alusión a

elementos relativos a la diversidad, tales como el género, la raza y la clase. De esta manera, se aprecia la presencia de significados explícitos que son parte del enfoque inclusivo en función a la educación para la diversidad. Coincidente con esto, Calderón (2012) plantea que la diversidad en el ámbito social se manifiesta en las personas que no son como "nosotros", personas con otras tradiciones y costumbres, que habitan otros países, o se comunican a través de otra lengua, lo que genera diferencias de identidad.

Los componentes que carecen de unidades de registro en esta actividad curricular corresponden a ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia***, ***Descriptor***, ***Desagregación de Competencias***, ***Resultados Formativos***, ***Criterios de Evaluación***, ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Repertorio de Situaciones Evaluativas***, ***Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** y ***Otros Recursos***.

Como se expone anteriormente, este curso restringe la presencia de la educación para la diversidad, al componente de *Núcleos de Aprendizaje*, en donde alude al enfoque inclusivo, haciendo referencia a conceptos propios de este, como lo es la consideración de factores como el género y la raza. Sin embargo, los demás componentes curriculares prescinden de estas ideas, de modo que no se brindan estrategias, bibliografía, ni otros elementos que le otorguen sustento a las unidades de registro señaladas. Por ende, el curso carece de conceptos suficientes que permitan un efectivo abordaje de la educación para la diversidad, dando como resultado una incoherencia interna.

El actual plan de estudios se sustenta en el modelo de currículum basado en competencias. Toda competencia integra tres dimensiones estas son: el conocimiento (Saber), poner en marcha los saberes para resolver situaciones en un contexto real (Saber Hacer), y lo valórico (Saber Ser). No obstante, al analizar desde la perspectiva del enfoque inclusivo, se ha detectado que la actual asignatura carece de las dimensiones del Saber Hacer y el Saber Ser de forma manifiesta. Esto debido a que la unidad de registro se limita a señalar determinados contenidos tales como: "*Actores de la historia: Clase, género, raza. Interseccionalidad*", que corresponde a la dimensión del Saber.

2.6 Metodología de la investigación pedagógica

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

2.7 Curso de Formación General

La tabla que se presenta a continuación muestra las unidades de registros encontradas en los diferentes componentes curriculares de la presente actividad curricular en función al fenómeno en estudio.

Tabla n°50: *Unidades de Registro por Componente Curricular "2.7 Curso de Formación General"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CS2 N1 RP Resolución de problemas: Visualiza problemas que están a la base de **necesidades educativas.** CS2 N1 TI Trabajo Interdisciplinario: Detecta **necesidades educativas** desde un enfoque analítico interdisciplinario.
Resultado Formativo	1. Interroga la **realidad sociocultural** en torno a los imaginarios sociales que configuran la construcción de los **derechos humanos relacionados a la inclusión, la equidad de géneros** o la sustentabilidad. 2. **Analiza críticamente el conocimiento disponible en torno a la inclusión, la equidad de géneros** o la sustentabilidad. 3. Problematiza a través de la lectura crítica del mundo y el propio orden simbólico, **la construcción social de la inclusión, la equidad de géneros o** la sustentabilidad
Criterios de Evaluación	Reconoce las concepciones ideológicas, filosóficas y pedagógicas que componen su propio imaginario en torno a **la inclusión, la equidad de géneros o la sustentabilidad**. Investiga en forma cooperativa sobre el conocimiento disponible que existe **en torno a la inclusión, la equidad de géneros** o la sustentabilidad. Articula en un discurso pedagógico ético, la lectura crítica de su propio orden simbólico y **la realidad sociocultural en**

	torno a la inclusión, la equidad de géneros o la sustentabilidad.
Repertorio de Situaciones Evaluativas	**Se evaluará a través de rúbricas de evaluación: en torno a la inclusión, la equidad de géneros y la sustentabilidad.**
Núcleos de Aprendizaje	**Núcleo de aprendizaje: La voz de la discapacidad** **1**. Curiosidad epistémica: lectura crítica del mundo personal, social, cultural y educativo respecto de la construcción identitaria de la **discapacidad.** Investigación y análisis en torno a los imaginarios de la **discapacidad: escuchando la voz de la identidad social, política e histórica de la discapacidad.** Indagación y lectura crítica del conocimiento disponible en torno a la **identidad social, política e histórica de la discapacidad.** 2. Construcción de un saber y un discurso pedagógico **humanizador**. Análisis crítico: tensión entre la lectura crítica del mundo, de las reflexiones epistemológicas de una **sociología de la discapacidad y el propio orden simbólico en torno a la identidad y la singularidad de las personas con discapacidad.** **núcleo de aprendizaje: Derechos humanos y equidad de géneros** 1.- **Derechos Humanos** 1.1 **Derechos humanos a nivel Internacional y Nacional**, su evolución histórica y panorama actual 1.2 **Instituciones y organismos garantes de Derechos** 1.3 **Derechos humanos insertos en la realidad escolar** , visión panorámica a nivel internacional y situación actual en la realidad educativa nacional, docentes como garantes de derechos

	1.4 **Derechos humanos en relación a géneros y sexualidades** 2.- **En busca de una Equidad de Géneros** 2.1 **Surgimiento y utilización del concepto de ¨género¨** 2.2 **Expresión de géneros y sexualidades** 2.3 Movimientos feministas a través de la historia 2.3 Proceso de las identidades masculinas 2.4 **De minorías a diversidades sexuales en Chile** 2.5 **Comunidad LGBTIQ+** 3.- **Equidad de géneros y diversidad sexual** de la teoría a la práctica en las escuelas 3.1 Normativa legal. 3.2 Utilización de un **lenguaje inclusivo**, como desafío docente 3.3 Conocimiento de trabajos prácticos en el aula y organización estudiantil en función del panorama actual en relación a temas de **géneros y sexualidades.**
Bibliografía Básica Obligatoria	Foucault, M. (2014). **Los anormales**. Curso en el Collège de France (1974-1975). Buenos Aires. Fondo de la cultura económica. Morris, J. (1996). **Mujeres discapacitadas y feminismo**. En Jenny Morris (ed.). Encuentros con desconocidas. Feminismo y discapacidad. Madrid. Narcea. Teresa Valdés y José Olavarría, 1998, **Masculinidades y equidad de género en América Latina**, Santiago de Chile
Bibliografía Complementaria	Ferrante y Ferreira. (2011). Cuerpo y habitus: **el marco estructural de la discapacidad**. En INTERSTICIOS. Revista sociológica de Pensamiento Crítico, vol. 5 (2), pp. 85- 101.

	Balza, I. (2011). **Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de vulnerabilidad y exclusión**. En DILEMATA, año 3, nº7, pp. 57-76. Ferreira, M. (2008). **Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social**: apuntes caracterológicos. En Revista Española de Investigación sociológica. Redis, nº 124, pp. 141-174. Instituto Interamericano de derechos Humanos, **El derecho a la educación en derechos humanos en las Américas** Abraham Magendzo, De miradas y mensajes en la educación de derechos humanos
Otros Recursos	**Instituto Nacional de Derechos Humanos** www.indh.cl **Guía ilustrada para una comunicación sin estereotipos de género,** Ministerio de la mujer y la equidad de género, 2016

De acuerdo a la información presentada en la tabla anterior, dentro de la ***Desagregación de Competencias*** es posible encontrar unidades de registro que responden a la educación para la diversidad, en este sentido, en el componente se señala que el o la docente debe desarrollar la capacidad para visualizar y detectar necesidades educativas desde un enfoque analítico interdisciplinario, lo que supone distinguir las diferencias que caracterizan la diversidad en los estudiantes. Por otra parte, responde de cierta manera a lo que el Marco para la Buena Enseñanza (2008) propone, donde se hace un reconocimiento a la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje, además de validar los distintos contextos culturales en donde se da el mismo; lo anterior, considerando las necesidades de desarrollo de conocimientos y habilidades de los docentes para llevar a cabo este quehacer.

En cuanto al ***Resultado Formativo***, las unidades significativas se vinculan a la investigación, análisis y problematización sobre la base de las temáticas de inclusión y la equidad de género. Lo anterior supone el desarrollo de la conciencia crítica en el estudiante en formación, de manera crítica favoreciendo la generación de una postura que en el futuro le permitirá dirigir sus acciones pedagógicas. Lo previamente señalado responde al estándar orientador cinco (5) propuesto por el Ministerio de Educación, en el documento "Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media" (MINEDUC, 2012), el cual

presenta la consigna de que el profesor o profesora se encuentra preparado para gestionar una clase creando el ambiente propicio para el aprendizaje según el contexto en el cual se desarrolle.

En los ***Criterios de Evaluación***, igualmente se pueden visualizar aspectos distintivos que hacen referencia a la construcción sociocultural de un discurso pedagógico ético que responden a las temáticas de inclusión y equidad de género. Según la ley N° 21.091, la Educación Superior debe promover la formación integral y ética de las personas, orientada al desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, que las incentive a participar y aportar activamente en los distintos ámbitos de la vida en sociedad, de acuerdo a sus diversos talentos, intereses y capacidades (Pica, 2018).

Dentro del ***Repertorio de Situaciones Evaluativas,*** llama la atención que se exprese el instrumento que se va a utilizar y no las modalidades que se van a utilizar, la unidad de registro encontrada alude al uso de rúbricas como instrumento para evaluar las situaciones evaluativas en torno a la inclusión, la equidad de géneros y la sustentabilidad. Bermudez (2018) propone que, en materias de evaluación, el repertorio de procedimientos, deben ser visualizados desde un enfoque integral, considerando criterios pedagógicos como socioemocionales para llevar a cabo este proceso, planteando una diversificación de situaciones en la evaluación.

En las unidades de registros seleccionadas, en el ***Núcleo de Aprendizaje***, es posible apreciar la presencia de una variedad de temáticas que contienen significados explícitos asociados al fenómeno en estudio: discapacidad, derechos humanos, equidad de género, diversidad sexual, entre otros. De lo anterior es posible rescatar que los núcleos de aprendizaje incluyen fenómenos sociales vigentes que se encuentran en proceso de transformación respecto a la construcción simbólica instalada a nivel social. Particularmente en este programa se hace referencia a significados asociados a discapacidad, pero no es posible evidenciar cuál es la concepción que se tiene de ella y como está constituye parte de la diversidad entre las personas al igual que las diferencias de género. De todas maneras, se alude al desarrollo de una perspectiva crítica y sin duda esta permitirá valorar las diferentes formas de ser y estar en el mundo de las y los seres humanos, a partir de los contextos históricos, sociales y culturales donde crecen y se desenvuelven. En este sentido, según Duk (2016) el reconocimiento y abordaje de diferentes temáticas relacionadas con la diversidad constituye

el punto de partida para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades y desventajas, lo cual no insta a reclamar la uniformidad para todos sino por el contrario, supone educar en el respeto y en el convencimiento de que las diferencias son el resultado de un complejo conjunto de factores. Es necesario señalar, que pese a que el componente de ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*** no presenta unidades de registro explícitas que se liguen a una educación en la diversidad, estas si presentan una relación implícita con los núcleos de aprendizaje anteriormente mencionados, por lo que en cierto sentido también responden al fenómeno en estudio propuesto.

Por otra parte, en la ***Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** **y** ***Otros Recursos,*** es posible encontrar unidades de registro en los libros, documentos y páginas web que se proponen para complementar a la actividad curricular y brindarle sustentos teóricos. De lo anterior es posible destacar que en su conjunto estos documentos revelan las temáticas de discapacidad, equidad de género, inclusión, derechos humanos, entre otros; lo cual responde a una educación para la diversidad. Sobre esto, Duschatzky y Skliar (2001) mencionan que aquello que nos da cuenta de la diferencia que tenemos con la alteridad nos permite interiorizarnos en temáticas atingentes a lo que educación en y para la diversidad respecta las cuales serán capaces de producir lingüística y culturalmente las personas que reciban esta instrucción.

Con respecto a los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia y Descriptor*** no se encontraron unidades de registro explícitas que aluden a la presencia de la educación en y/o para la diversidad.

A modo general, se observan aspectos relacionados con la presencia de la educación en la diversidad en los componentes de *Criterios de Evaluación,* y *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje.* Mientras que, los elementos alusivos a la educación para la diversidad bajo el enfoque inclusivo, se encuentran en los componentes de *Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.* A partir de lo anterior, se aprecia la presencia de una construcción sociocultural de la inclusión considerando las temáticas que derivan de esta, de manera transversal, siendo el foco de esta actividad curricular. Se desprende que existe coherencia interna entre estos componentes. Esta consistencia se explica por la prevalencia de la temática antes señalada.

El Plan de Estudio del cual se desprenden los programas de actividades curriculares adscribe a un modelo basado en competencias. A partir de los componentes en los que se encontraron unidades de registro es posible afirmar que se abordan Saberes conceptuales propios del fenómeno en estudio, tales como inclusión, equidad de género, diversidad y derechos humanos. En relación al Saber Hacer destaca la necesidad de analizar y problematizar respecto a los saberes anteriormente enunciados. Respecto al Ser, o los valores y actitudes que se espera desarrollar en este programa, se encuentra explícito en los criterios de evaluación: *"Articula en un discurso pedagógico ético, la lectura crítica de su propio orden simbólico y la realidad sociocultural en torno a la inclusión, la equidad de géneros o la sustentabilidad".* A partir de todo lo anterior, se observa que la actividad curricular efectivamente integra las tres (3) dimensiones de una competencia, el Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser.

Síntesis II Semestre

Al realizar un balance, se observa que el segundo semestre del plan de estudios consta de siete (7) cursos, de los cuales todos estuvieron disponibles para su revisión. Esto da un total de siete (7) programas estudiados, de los cuales cinco (5) aluden explícitamente, en alguno en varios o en todos sus componentes significados, relacionados a la educación en y para la diversidad.

Primeramente, cabe señalar que la actividad curricular que más destaca, en cuanto a la presencia del fenómeno investigativo, es *"2.7 Curso de Formación General"*. En esta actividad se manifiestan ocho (8) componentes que hacen alusión a la importancia que tiene conocer las necesidades educativas de los estudiantes, temas relativos a la inclusión, discapacidad y equidad de género, bajo un enfoque de derechos humanos. Todos ellos constituyen saberes explícitos que forman parte de la formación en este semestre. En lo que respecta al Saber Hacer, se destacan acciones como analizar y problematizar las temáticas señaladas anteriormente. En el Saber Ser, destacan valores o actitudes que se espera desarrollar en este programa, el cual habla de que el docente en formación articule un discurso pedagógico ético en torno a la inclusión y la igualdad de géneros.

En segunda instancia, se observa que las actividades curriculares en que no se hacen presentes aspectos distintivos del enfoque inclusivo son: *"2.4 Pensamiento político, social y económico*"; y " *2.6 Metodología de la investigación pedagógica*".

Entre los componentes asociados a un enfoque de inclusión y diversidad en función de las unidades de registro obtenidas que destacan a causa de su reiterada aparición en los programas de asignatura se encuentra *Núcleos de Aprendizaje* el cual cuenta con diecinueve (19) unidades de registro repartidas en dos (2) actividades curriculares, seguido de *Bibliografía Complementaria,* el cual presenta cinco (5) unidades de registro distribuidas en dos (2) actividades curriculares. Por su parte *Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación* y *Bibliografía Básica Obligatoria* se conforman por tres (3) unidades de registro cada uno, el primero repartido en dos (2) actividades curriculares mientras que el segundo, tercer y cuarto componente enunciado, en una (1) sola actividad curricular. Por último, el componente *Repertorio de Situaciones Evaluativas,* es posible visualizarlo en una (1) unidad de registro, en una (1) actividad curricular. A partir de los datos señalados anteriormente, es posible concluir que este periodo se enmarca bajo el paradigma inclusivo de la educación para la diversidad, pues predomina la presencia de componentes alusivos a la preparación de profesionales aptos para atender diferentes contextos.

Por otro lado, se hace necesario señalar que las competencias con mayor énfasis y recurrencia corresponden a las Competencias Sello en un nivel inicial, pues aluden principalmente al rol profesional en cuanto a la perspectiva reflexiva e innovadora, en conjunto al liderazgo, que le permitan desarrollar proyectos de mejoramiento. Estas competencias se vinculan estrechamente con un saber de tipo procedimental y actitudinal, pues se destacan las destrezas necesarias para llevar a cabo el quehacer pedagógico, en conjunto a las disposiciones personales pertinentes a ello. Entre los términos que destacan dentro a lo largo del semestre, con respecto a los diferentes ámbitos de competencias, se observa que en lo que respecta a lo conceptual se presenta: interculturalidad, inclusión, diversidad cultural, clase, género, raza, interseccionalidad, necesidades educativas, derechos humanos, equidad, discapacidad, identidad social y lenguaje inclusivo. En cuanto a lo procedimental, se evidencia la interrogación a la realidad sociocultural, analizar de forma crítica y la construcción de un discurso pedagógico. Finalmente, los siguientes conceptos se asocian a lo Actitudinal y Valórico: valoración del contexto, aceptación segundo idioma y

respeto a formas de pensamiento.

III Semestre

3.1 Práctica I: Taller Integrado de Educación para la Ciudadanía

La presente tabla da cuenta de las unidades de registro seleccionadas en los diferentes componentes curriculares de la presente actividad, en función al fenómeno en estudio.

Tabla n°51: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.1 Práctica I: Taller Integrado de Educación para la Ciudadanía"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Descriptor	Se invitará a los/las futuros profesores/as a conocer el escenario educativo actual, tanto desde los marcos legales, como desde el **análisis de la cultura escolar abordando paradigmas actuales como inclusión**, **convivencia escolar y enfoque de derechos en educación,** así como las tensiones que actualmente existen en el abordaje teórico del sujeto juvenil estudiantil y los posibles espacios de la escuela para la experiencia ciudadana.
Núcleos de Aprendizaje	**2.2 Convivencia, inclusión y enfoque de derechos.**
Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Resolución de situaciones problemáticas y /o contingentes, comunicándolas a través de distintos mecanismos que **respeten la individualidad y la diferencia** Desarrollo de debates tensionando temáticas relevantes como, por ejemplo; **Derechos humanos, Inclusión, rol del estado y de la comunidad en la inclusión.** Resolución de situaciones problemáticas y /o contingentes, dadas por ejemplo por la problematización de situaciones relacionadas ligadas al **género**, la sociedad patriarcal y sus distintas manifestaciones, entre otras temáticas Resolución de situaciones específicas contextualizadas y controversiales como por ejemplo la presencia de la

	diversidad sexual, de opiniones y posturas sobre diversas temáticas.
Otros Recursos	Mineduc (2015) **Ley de inclusión escolar**. Santiago, Chile. Recuperado de https://leyinclusion.mineduc.cl/

Según lo mostrado en la tabla anterior, en primera instancia ha sido posible encontrar atisbos del enfoque inclusivo y de educación para la diversidad en el componente de ***Descriptor***, apartado en que se explicita que dentro de la actividad curricular se invita a los y las docentes en proceso de formación a conocer el actual panorama educativo, por medio de un análisis de la cultura escolar en que se aborden paradigmas como la inclusión, convivencia escolar y enfoque de derechos. En relación con lo anterior, el estándar 7 de los estándares pedagógicos para la educación media, señala que el o la docente debe conocer cómo se genera la cultura escolar y de qué manera se transforma, comprendiendo que dicha cultura contiene creencias, valores y prácticas al interior de esta comunidad (MINEDUC, 2012).

En el componente de ***Núcleos de Aprendizaje***, se encontraron unidades de registro vinculadas a temas tales como la convivencia, la inclusión y el enfoque de derechos. Tales temáticas tienen un valor fundamental si se miran bajo el alero de lo que la Ley General de Educación propone el año 2010, cuando declara que el proceso educativo prepara a las personas para que tengan una vida plena, y participen de la convivencia en la sociedad de manera responsable (Larraín, 2010).

En las ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje***, se habla de las actitudes de respeto a la individualidad y a la diferencia que deben estar presentes ante la resolución de situaciones problemáticas o de contingencia abordadas en la actividad curricular. En cuanto al uso de estas mismas estrategias, se da espacio a tópicos relacionados al género, y se propone el desarrollo de debates con temas tales como, por ejemplo, los derechos humanos, la inclusión, y el rol que el estado y la comunidad tienen en relación con ésta última. Asimismo, es que se aborda la presencia de la diversidad sexual, y de opiniones y posturas sobre temas variados. En este sentido, el currículum debe fomentar la integración de conocimientos que sean importantes y significativos cuando se trata de resolver problemáticas de índole crítica, lo que debe verse expresado en una formación social y humanista de los y las docentes en formación (Díaz et al. en Luna y López, 2012).

En el componente ***Otros Recursos***, se sugiere el acceso a la Ley de Inclusión Escolar. El conocimiento y dominio de esta ley por parte de los y las estudiantes de pedagogía es indispensable, debido a los principios inclusivos que en ella se señalan, los que se alinean a lo que expresa la UNESCO (2016). Según esta institución los gobiernos deben garantizar el acceso universal a la educación, de manera que se encamine a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que no deje a nadie atrás.

En cuanto a los componentes del programa que no presentan aspectos distintivos del enfoque inclusivo, se encuentran: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Obligatoria y Bibliografía Complementaria.***

De manera general, se aprecia la presencia de un enfoque inclusivo en cuatro (4) de los componentes curriculares que constituyen la presente actividad curricular. Estos son el *Descriptor, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje y Otros Recursos.* Si bien estos corresponden solo a una pequeña porción de los doce (12) componentes que se han considerado para el análisis de las diversas actividades curriculares, se observan rasgos vinculados a una educación en y para la diversidad de manera sistemática en este programa, dada la prevalencia de temáticas de relevancia como lo son el enfoque de derechos, la diversidad en sus múltiples aristas y el rol que la ciudadanía juega en relación con esto. Por lo demás, las unidades de registro halladas son aspectos fundamentales en la constitución del programa, debido a que sientan las directrices de las temáticas que se abordarán durante el curso, y las estrategias que, teñidas de esta mirada inclusiva, se utilizarán para la consecución de determinadas competencias. Tal consideración conceptual en esta actividad curricular se condice con lo planteado por San Martín et al. (2017), al señalar que la profesionalización de la carrera docente debiese tener como cimiento un enfoque inclusivo desde sus primeras etapas, y no únicamente en el área de la educación que atiende a la diversidad, sino para las diversas especialidades presentes en el mundo de la educación.

El Plan de Estudios por el que se rigen las actividades curriculares responde al modelo que la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación ha adoptado, modelo que se basa específicamente en competencias profesionales. Tales competencias contemplan en su

esencia dimensiones del Saber/conocimiento, Saber Hacer/procedimientos y Saber Ser/valores y actitudes. Cada uno de estos aspectos ha sido buscado al interior del programa, y como consecuencia se ha determinado la existencia de un Saber, manifestado en los *Núcleos de Aprendizaje* al presentar temas como la "*Convivencia, Inclusión y Enfoque de Derechos".* Bajo esta misma línea, el *Descriptor* de la presente actividad curricular tributa también a un Saber, al señalar el abordaje de "*paradigmas actuales como inclusión, convivencia escolar, y enfoque de derechos en educación".* Al mismo tiempo, este componente manifiesta un Saber Hacer, al proponer conocer el escenario educativo actual a través de un "*análisis de la cultura escolar abordando paradigmas actuales(…)"*. Tal declaración da cuenta de la tarea de analizar a la que se enfrentará el o la docente en formación en este programa. Por otro lado, en *Otros Recursos* se propone la revisión de la Ley de Inclusión Escolar (2015), que aporta a los conocimientos del estudiante en formación, y además le brinda orientaciones legales hacia su práctica y quehacer docente. Este último aporte es posible de caracterizar como un Saber de tipo conceptual debido a que la revisión de este documento nutrirá al futuro profesional de la educación en cuanto a lo que la actual normativa chilena declara respecto de la inclusión y las acciones específicas que implica su aplicación.

Las *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje***,** por su lado, presentan los tres (3) Saberes señalados. Primeramente, la dimensión del Saber conceptual se expresa en la consideración del respeto a la individualidad y a la diferencia, al género y a los derechos humanos. También se habla de la ciudadanía y el gobierno en términos del rol que juegan en la concreción de la inclusión. En segundo lugar, el Saber Hacer derivado de estos contenidos se manifiesta en las actividades que se proponen como estrategias para su abordaje, que son la "*resolución de situaciones problemáticas y/o contingentes(…)" y "desarrollo de debates tensionando temáticas relevantes(…)".* Por último, se desprende un Saber Ser reflejado en las actitudes de respeto que se explicitan ante el desarrollo de las temáticas que ya se han nombrado. Se aprecia que, si bien no se cuenta con un gran número de componentes con unidades de registro vinculadas al enfoque inclusivo, la construcción de esta actividad curricular ha contemplado cada uno de los saberes que constituyen una competencia. Por lo demás, estos saberes apuntan a la educación en la diversidad, alineándose así con los aspectos distintivos que se indagan en esta investigación.

3.2 Historia Medieval

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

3.3 Historia de América: Conquista y Colonia

La siguiente tabla que se presenta, contiene las unidades de registro encontradas en diversos componentes que constituyen este programa, y que hacen mención explícita de elementos relacionados con la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo.

Tabla n°52: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.3 Historia de América: Conquista y Colonia"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Descriptor	Por otro lado, como producto del proceso académico se espera que el/la docente en formación elabore críticamente textos del ámbito académico y textos básicos de carácter profesional, de forma individual o grupal, considerando el trabajo colaborativo, **favoreciendo el aprendizaje colectivo y respetando las diferencias individuales.**
Criterios de Evaluación	Construye cooperativamente una propuesta didáctica-curricular para proponer actividades de aprendizaje tuteladas en torno a la Historia de América: Conquista y Colonia en **diversos contextos educativos.**
Repertorio de Situaciones Evaluativas	Construcción de diseños didácticos curriculares considerando **diversos contextos educativos.**
Núcleos de Aprendizaje	- El encuentro: discusión disciplinar en torno al conocimiento, comprensión e ¿integración? de las sociedades españolas y americanas. El surgimiento de la **otredad** en el mundo americano. - El cuadro de castas de la sociedad colonial americana: jerarquización y **roles de los diversos integrantes (hombres y mujeres),** costumbres de cada grupo y relaciones entre sí.

Según la información que se encuentra en la tabla, al interior del ***Descriptor*** se aprecia que la unidad de registro observada se relaciona con posibilitar el aprendizaje colectivo, pero respetando las características individuales. La UNESCO (2017), plantea que la inclusión en espacios educativos exige el desarrollo de oportunidades para todos los y las estudiantes, por tanto, si la enseñanza se lleva a cabo en espacios que albergan una gran diversidad, es fundamental que exista la consideración a la misma, desde las diferentes áreas del desarrollo de los seres humanos.

En el componente ***Criterios de Evaluación***, se registra un elemento significativo para el fenómeno investigativo que hace alusión a la diversidad de contextos donde se puede desarrollar la educación. Gimeno (1999) expone que es responsabilidad del docente buscar, conocer y mantenerse actualizado sobre estrategias pedagógicas que permitan trabajar de una forma acorde a las características que presenta el espacio educativo, sin embargo, este cometido continúa siendo un reto, tanto para el sistema educativo, como para los profesionales de la educación.

Dentro del Repertorio ***de Situaciones Evaluativas***, existe una unidad de registro explicita que tiene relación con el diseño curricular didáctico en base a la diversidad de contextos. Booth y Ainscow (2011), en consideración de lo anterior, hablan sobre la dimensión práctica del quehacer docente, exponen que en estas debiesen evidenciarse cultura y políticas inclusivas, por lo que es necesario que en la planificación de estas se tome en cuenta la heterogeneidad presente en los centros educativos, para que así los y las estudiantes logren involucrarse y ser partícipes activos de sus procesos de enseñanz

En cuanto a ***Núcleos de Aprendizaje***, los elementos significativos posibles de relacionar con la educación para la diversidad, hacen alusión al surgimiento de la otredad, en el contexto de los viajes exploratorios hacia América desde Europa, lo que implica reconocer cosmovisiones distintas, la europea y las americanas en manos de los pueblos originarios, sus costumbres y tradiciones, Calderón (2012), considera que *"la diversidad en el ámbito social, hace referencia a las personas que no son como "nosotros", personas con otras tradiciones y costumbres(...)"*, esto es justamente lo que aparece en estas expediciones, el descubrimiento de una realidad diferente a la conocida por los habitantes del continente europeo, un contexto con otra forma de vida y otra cultura, aludiendo a una mirada desde la diversidad cultural. Se rescata también la organización de la sociedad que se configura en

la época, en forma de castas (grupos sociales cerrados) y los roles de los integrantes en dicha sociedad, con énfasis en los roles de género.

En los componentes que se nombran a continuación, no se evidencian unidades de registro asociadas a la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.***

Del análisis anterior, se puede desprender que los aspectos significativos destacados en los componentes, a modo general, hacen mención de la diversidad, en cuanto a contexto educativo y cultura, por lo que logran una cohesión a nivel interno del programa. Sin embargo, la actividad curricular no presenta unidades de registro dentro de todos sus componentes, por tanto, se define que no existe coherencia interna de la asignatura en cuestión en cuanto a la presencia explícita del fenómeno de la investigación.

Por otro lado, este programa es parte de un Plan de Estudio diseñado desde un modelo por competencias, es por esto que también se analiza desde esta perspectiva. En función a las unidades de registro visualizadas, se determina que la actividad curricular posee las tres (3) dimensiones de las competencias. El saber se evidencia en el conocimiento y comprensión de las sociedades españolas y americanas en su contexto y acorde a sus cosmovisiones, lo que se traduce en formas de vida y de concebir el mundo que pone en entredicho la mirada de la integración de ambas sociedades, por ello se plantea en forma de pregunta, a modo de cuestionamiento. También se reconoce una perspectiva de género en el tratamiento del contenido y que explícitamente no solo busca reconocer los roles de diferentes integrantes de la sociedad, sino que hace distinción de los roles que tenían en ese contexto, hombres y mujeres. El saber hacer está presente tanto en los Criterios de evaluación como en el Repertorio de situaciones evaluativas, en tanto se espera que las y los estudiantes del curso pongan en práctica el conocimiento y la mirada cuestionadora del curso en el diseño de una actividad que debe estar situada en contextos escolares diversos, además de considerar que dicha propuesta debe realizarse de forma cooperativa, lo que contempla desarrollar en el proceso habilidades asociada a esta forma de trabajo colectivo. Finalmente, el Saber Ser, se evidencia, en primer lugar, en la valoración de culturas distintas para la época y su reconocimiento en tanto distintas una de otra, lo cual desarrolla actitudes asociadas a la

educación en y para la diversidad. Del mismo modo, podemos ver el valor del respeto hacia las individualidades de los y las estudiantes en tanto es una forma de concebir el aprendizaje de este curso. De esta forma, se puede decir que contempla las tres (3) dimensiones de las competencias.

3.4 Historia de Chile: Conquista y Colonia

En la siguiente tabla, se exponen las unidades de registro encontradas en los componentes que forman parte de esta actividad curricular, en función al fenómeno de la investigación.

Tabla n°53: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.4 Historia de Chile: Conquista y Colonia"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Descriptor	Por otro lado, como producto del proceso académico se espera que el/la docente en formación elabore críticamente textos del ámbito académico y textos básicos de carácter profesional, de forma individual o grupal, considerando el trabajo colaborativo, **favoreciendo el aprendizaje colectivo y respetando las diferencias individuales.**

De acuerdo a la información entregada por el cuadro, existe únicamente un elemento significativo posible de asociar a la educación para la diversidad, se encuentra en el componente ***Descriptor***. Este guarda relación con el desarrollo de capacidades para el aprendizaje grupal en consideración de las individualidades, Sáez (1997), al respecto, plantea que la educación debe ser formulada en base a los derechos humanos y el respeto máximo a la diferencia, porque es eso lo que la sociedad requiere, una apertura a la diversidad. Por tanto, es fundamental que las metodologías y estrategias utilizadas estén acorde a las características y necesidades que presentan los y las estudiantes, para posibilitar su aprendizaje.

En los demás componentes curriculares, no es posible visualizar unidades de registro asociadas al fenómeno investigativo. Se señalan a continuación: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje,***

Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.

Como no existen más unidades de registro explícitas asociadas al fenómeno de estudio, se determina que no existe coherencia interna ni con la educación en y para la diversidad, dado que la presencia es muy mínima en consideración a la totalidad de componentes que integran esta actividad curricular.

Por otra parte, en relación a las dimensiones que son parte del modelo por competencias, en la unidad significativa hallada se observa existencia de dos (2) de las tres (3) aristas que lo constituyen, el Saber Hacer y el Saber Ser. Esto debido a que el elemento destacado hace mención de un quehacer propio de la docencia, el favorecer aprendizajes, no obstante, esta se encuentra en función del respeto a la diversidad, por lo que nos habla de una postura hacia este factor presente en el aula. La competencia del Saber, no está presente de manera explícita, de modo que finalmente no se logra evidenciar integralidad en relación a las dimensiones de las competencias en esta actividad curricular.

3.5 Representaciones Territoriales

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

3.6 Interpretaciones Sociológicas de la Educación

La tabla a continuación expone las unidades de registro evidenciadas en los componentes que forman parte de esta actividad curricular, en función al fenómeno en estudio.

Tabla n°54: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.6 Interpretaciones Sociológicas de la Educación"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de Competencias	CS2 N1 TI (Trabajo Interdisciplinario): **Detecta necesidades educativas** desde un enfoque analítico interdisciplinario.

Bibliografía Complementaria	Butler, Judith. (2003) **Variaciones sobre sexo y género:** Beauvoir, Wittig y Foucault. En: Lamas, Marta: **El género. La construcción social de la diferencia sexual.** México: PUEG, pp. 303-326. Abarca, Humberto. (2009): **Hacia la inclusión** y el desarrollo de la juventud en Chile. En: Instituto Nacional de la Juventud, FLACSO-Chile, Colectivo Latinoamericano de Jóvenes: Realidades Juveniles en Chile. FLACSO-Chile, pp. 15-46 Recuperado de: https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/santiago_file_4a89d29e87cbc.pdf Lennon, Oscar. (2016). **Limitaciones y posibilidades de la pedagogía intercultural para niños indígenas.** Estudios Pedagógicos (Valdivia), 42(1), 339-353. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100022 Vidal, Francisco. (2016) Sociología del reconocimiento y **diversidad sexual: Desafíos para la inclusión educativa.** Diálogos Educativos, 16 (31), pp. 151-176 Recuperado de: http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n31/vidal.pdf

Según la información que se encuentra en la tabla, al interior de la ***Desagregación de Competencias*** se aprecia que la unidad de registro observada se relaciona con la detección de necesidades educativas en función a la evaluación del contexto en cuestión. En relación a lo anterior, UNESCO (2017) señala que, al interior de espacios educativos, el desarrollo de la inclusión requiere que se brinden oportunidades para todos y todas, es decir, que se tome en consideración la diversidad misma.

En cuanto al componente referido a ***Bibliografía Complementaria***, es posible apreciar unidades de registro explícitas relacionadas al estudio en investigación, aludiendo que la presente actividad curricular puede encontrar sustentos teóricos que refieren a conceptos tales como: diferencia sexual, inclusión, pedagogía intercultural, diversidad sexual e inclusión educativa. Al respecto, Booth y Ainscow (2011) consideran que existe una dimensión práctica que se relaciona con el desarrollo de prácticas de tipo inclusivas, y estas deben ser planificadas en consideración de la diversidad existente, por tanto, resulta

fundamental ofrecer literatura acorde a estas temáticas relevantes que permitan el desarrollo de una labor docente afín a las necesidades actuales de la sociedad.

En los componentes que se nombran a continuación, no se evidencian unidades de registro asociadas a la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, y Otros Recursos.***

A partir del análisis anterior, es posible inferir que las unidades de registro aluden principalmente a la valoración de la diversidad en el ámbito educativo, por lo que se logra apreciar una cohesión a nivel interno del programa. No obstante, el curso carece de elementos significativos al interior de todos sus componentes, por ende, se puede concluir que se hace imposible verificar la coherencia y consistencia del enfoque inclusivo al interior de la asignatura.

Esta actividad curricular se ha conformado a partir del modelo educativo, el que se sustenta en base a un currículum por competencias, las que a su vez son constituidas por las dimensiones del Saber, Saber Hacer, y Saber Ser. De acuerdo a lo anterior, se concluye que a partir de las unidades de registro visualizadas, se puede determinar que la actividad curricular manifiesta dos (2) dimensiones de las competencias: Saber y Saber Hacer. Por una parte, se evidencia una destreza a desarrollar: "*Detecta necesidades educativas desde un enfoque analítico interdisciplinar*io", la que corresponde a la dimensión del Saber Hacer. No obstante, bajo esta misma actividad se identifica un como conocimiento epistemológico de base, puesto que la identificación de necesidades solo se puede llevar a cabo desde el aprendizaje de enfoques que expongan a la diversidad, de modo que se sustenta en un Saber. Finalmente, se puede concluir que el curso contempla dos (2) de las tres (3) dimensiones totales de las competencias, debido a que se carece de aspectos valóricos y actitudinales explícitos; por lo que es evidente la falta de consistencia integral.

3.7 Segundo Idioma: Francés

Se presenta a continuación una tabla que reúne las unidades de registro encontradas en los distintos componentes curriculares de esta actividad perteneciente al plan formativo transversal a todas las carreras que imparte la UMCE.

Tabla n°55: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.7 Segundo Idioma I: Francés"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CG2/n1 **Valoración intercultural:** Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad de habla francesa. CG2/n1 **Valoración intercultural 2: Acepta el rol del idioma francés como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.**
Resultado Formativo	**Acepta el rol del idioma Francés como medio de expresión de la propia identidad** y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente.
Criterios de Evaluación	-Expresa su opinión en textos orales y escritos de corta extensión sobre el idioma francés como un vehículo de **intercambio intercultural.** -**Reflexiona sobre las tradiciones culturales** y su vinculación con la identidad.
Núcleos de Aprendizaje	- La ville ouverte à tout le monde: **l'inclusion** (services, espaces publiques) - **L'immigration** (la inmigración)

El presente programa posee unidades de registro que responden a un enfoque inclusivo en el componente ***Desagregación de Competencias***, en lo que respecta a la valoración intercultural donde se insta a la aceptación del rol del idioma Francés como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y

conocimiento de otras culturas o comunidades. En este sentido, esta expresión se puede ligar directamente con lo que la Ley General de Educación, donde se proclama en uno de sus principios que sirven de orientación para llevar a cabo la inclusión lo siguiente: "*El sistema debe reconocer y valorar al estudiante en su individualidad cultural y de origen, teniendo en cuenta su lengua, historia y cosmovisión"* (Larraín, 2009). Sobre la base de lo anterior, es posible dejar en evidencia que este programa responde a uno de los pilares fundamentales de la inclusión: la interculturalidad. Siguiendo la misma línea del componente señalado, es posible agregar que también la unidad de registro encontrada en el ***Resultado Formativo*** responde a este pilar fundamental debido a que promueve la aceptación del idioma Francés como medio de expresión de la propia identidad.

Por otra parte, en ***Criterios de Evaluación***, se insta a expresar opiniones con respecto al idioma francés como vehículo de intercambio intercultural y reflexionar sobre las tradiciones culturales y su vinculación con la identidad. Por lo previamente señalado, es posible dilucidar aspectos que responden a una educación en la diversidad, reconociendo en este sentido que el aumento de las migraciones de ciertos grupos sociales que poseen características culturales propias hacia distintos países y localidades ha desembocado en que diferentes culturas interactúen y cohabiten en un mismo territorio, en la misma sociedad y en las mismas escuelas (Devalle & Vega, 2006). Debido a esto, el reconocimiento de este idioma en particular posibilita a una realidad multicultural como tal, tanto en el contexto educativo como social. Sobre la base de lo anterior, se hace necesario agregar otro componente a destacar que es el de ***Núcleos de Aprendizaje***, donde según lo expresado, en este apartado del programa se trabajarán saberes que tratan la inclusión y la inmigración, lo que se relaciona intrínsecamente con el componente de criterios de evaluación propuesto anteriormente.

En cuanto a los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** **y** ***Otros Recursos*** no se encontraron unidades de registro explícitas.

A modo general se observan aspectos relacionados con la presencia de la educación en diversidad en el componente de *Criterios de Evaluación;* mientras que, se encuentran presentes conceptos alusivos a la educación para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en

los componentes de *Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, y Núcleos de Aprendizaje.* A partir de lo anterior, se aprecia consideración de la diversidad desde el reconocimiento y valoración de otra lengua y cultura , como es en este caso el Francés. En relación a esto, se desprende que existe coherencia interna entre estos componentes, debido a que en los cuatro (4) apartados se expresa explícitamente el hecho de valorar y reconocer esta lengua como parte de la identidad cultural de las personas.

Como ya ha sido enunciado en programas anteriores, este de igual manera, se adscribe a un modelo basado en competencias. A partir de los componentes en los que se encontraron unidades de registro es posible afirmar que se abordan saberes conceptuales propios del fenómeno en estudio como lo es la inclusión y la inmigración. En relación al Saber Hacer destaca el expresar y reflexionar respecto a los intercambios culturales. Y por último el Ser, o los valores y actitudes quedan evidenciados en el Resultado Formativo donde se menciona que: "*Acepta el rol del idioma Francés como medio de expresión de la propia identidad(...)".* A partir de todo lo anterior, se observa que la actividad curricular efectivamente integra las tres dimensiones de una competencia, el Saber, el Saber Hacer y el Ser, desde una valoración y reconocimiento, en este caso, a la cultura Francesa.

3.7 Segundo Idioma: Griego Moderno

La tabla a continuación recopila las unidades de registro encontradas en función al fenómeno en estudio en los distintos componentes curriculares de esta actividad perteneciente al itinerario formativo transversal que se imparte dentro de la UMCE.

Tabla n°56: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.7 Segundo Idioma I: Griego Moderno"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CG2/N1 VI: **Valoración intercultural:** Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. CG2/N1 VI2: **Valoración intercultural** 2: **Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el**

	entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.
Resultado Formativo	**Acepta rol de la lengua griega como medio de expresión de la propia identidad** y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.
Criterios de Evaluación	8. Valora el idioma como un vehículo de **intercambio intercultural y de aporte a la cultura occidental**

El presente programa presenta unidades de registro que responden a una para la diversidad en ***Desagregación de Competencias***, en lo que respecta a la valoración intercultural y aceptación del idioma griego como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas. En este sentido, el presente programa responde a la necesidad planteada por la UNESCO (2009) que nace junto a los crecientes movimientos migratorios, que hacen cada vez más necesaria una educación intercultural para todos, propiciando el bilingüismo, el conocimiento y la valoración cultural. En conjunto a aquello se encuentra el componente de ***Resultado Formativo*** el cual de igual manera insta a aceptar el rol de la lengua Griega como medio de expresión de la propia identidad, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.

El componente referido a ***Criterios de Evaluación*** responde también a un enfoque en y para la diversidad, debido a que se promueve la valoración del idioma como un vehículo de intercambio intercultural y de aporte a la cultura occidental, lo cual alude al principio de interculturalidad propuesto en la Ley General de Educación, donde se declara que el sistema debe reconocer y valorar a cada individuo tomando en consideración lo específico de su cultura y de origen, atendiendo a su lengua, cosmovisión e historia (Larraín, 2009). Lo que permite de esta manera reconocer en sí esta lengua, que ya ha dejado de estar vigente a través del tiempo.

Referente a los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje,***

Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y ***Otros Recursos*** no se encontraron unidades de registro explícitas.

A modo general se observan aspectos relacionados con la presencia de la educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en los componentes *Desagregación de Competencias, Resultado Formativo y Criterios de Evaluación.* A partir de lo anterior, se aprecia la presencia de la diversidad desde el reconocimiento, aceptación y valoración de una lengua diferente a la utilizada, como es en este caso el griego. De lo anterior se desprende que existe coherencia interna entre estos componentes, debido a que en los tres (3) componentes enunciados se expresa explícitamente el hecho de valorar, aceptar y reconocer esta lengua como parte de la identidad cultural de las personas.

Este programa, responde a un modelo basado en competencias, por lo que en el análisis de sus componentes en función de las unidades registradas, se presentan las tres (3) competencias que están a la base del Plan de Estudio. En consecuencia, el Saber y el Saber Hacer se entrelazan en cuanto al conocimiento e identificación de componentes culturales del idioma, mientras que el Saber Ser, se ve reflejado en los conceptos: *" Reconoce formas (...) / Acepta el rol (...)/ Valora el idioma (...)"*, que responden a acciones propias del docente, que nacen de él y no necesariamente se ligan a un quehacer o a un saber teórico en sí. A partir de todo lo anterior, se observa que la actividad curricular integra las tres (3) dimensiones de una competencia, las cuales apuntan directamente a un reconocimiento, aceptación y valoración de una lengua distinta al español, como ha sido enunciado anteriormente.

3.7 Segundo Idioma: Alemán

La tabla presentada a continuación agrupa las unidades de registro en función al fenómeno en estudio en los distintos componentes curriculares de esta actividad perteneciente al itinerario formativo transversal que se imparte en la UMCE.

Tabla n°57: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.7 Segundo Idioma I: Alemán"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**

Desagregación de Competencias	CCG2/N1 VI: **Valoración intercultural:** Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística CG2/N1 VI2: **Valoración intercultural** 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.
Resultado Formativo	**Acepta el rol del idioma alemán como medio de expresión de la propia identidad** y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.
Criterios de Evaluación	6. Valora el idioma como un vehículo de **intercambio intercultural.**

El presente programa tiene unidades de registro que responden a una educación para la diversidad en el componente de ***Desagregación de Competencias***, en lo concerniente a la valoración, reconocimiento y aceptación del idioma Alemán como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas. En este sentido, la presente actividad curricular conlleva a generar conocimiento de una lengua distinta al español, lo cual posibilita detener formas de discriminación ligadas al idioma, como ha sido demostrado según De La Fuente (2012) el cual señala que los motivos de discriminación que podrían hallarse son "*raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma (...)"*. Sobre la base de lo anterior, este programa al igual que los anteriormente presentados responde al principio de Interculturalidad propuesto en la Ley General de Educación.

Es necesario dejar establecido que el componente de ***Resultado Formativo*** con el de ***Criterios de Evaluación***, responde de igual manera al principio propuesto debido a que el primero insta a la aceptación del rol del idioma Alemán como medio de expresión de la propia identidad; y el segundo: *"Valora el idioma como un vehículo de intercambio intercultural***".**

Por su parte, los componentes curriculares *Nombre de la Actividad Curricular*, *Tipo de Docencia*, *Descriptor*, *Repertorio de Situaciones Evaluativas*, *Núcleos de Aprendizaje*, *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*, *Bibliografía Básica Obligatoria*, *Bibliografía Complementaria* y *Otros Recursos* no poseen unidades de registro explícitas.

A modo general se observan aspectos relacionados con la presencia de la educación en la diversidad en el componente de *Criterios de Evaluación,* y de una educación para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en los componentes *Desagregación de Competencias, y Resultado Formativo.* A partir de lo anterior, se aprecia la presencia de la diversidad desde el reconocimiento, aceptación y valoración de la lengua Alemana, la cual es sumamente diferente al español predominante en nuestro territorio.

De lo anterior se desprende que existe coherencia interna entre estos componentes, debido a que en los tres (3) componentes enunciados se expresa explícitamente el hecho de valorar, aceptar y reconocer esta lengua como parte de la identidad cultural de las personas. Sin embargo, una coherencia global no es posible dilucidar debido a que los componentes expuestos sólo representan una mínima parte del total lo cual no nos entrega mayores directrices de que en sí este programa responda a la presencia aludida.

Esta actividad curricular, se adscribe a un modelo que contempla en su construcción dimensiones del Saber, Saber Hacer y Ser. Es por lo que al momento de llevarlo al análisis de sus componentes, estos responden a las tres (3) dimensiones enunciadas, debido a que el Saber y el Saber Hacer se visualizan en cuanto al comprender y poder distinguir formas de vida diferentes. Por otra parte el Ser, se observa en cuanto a poder *"Reconoce formas (...) / Acepta el rol (...)/ Valora el idioma (...)"*, las cuales responden a acciones intrínsecas del docente, pues en estas referencia se aprecian aptitudes y comportamientos en función de las reglas de la ética y de la humanidad. A partir de todo lo anterior, se observa que la actividad curricular posee las tres (3) dimensiones de una competencia.

3.7 Segundo Idioma: Inglés

A continuación, se presenta la tabla que compila las unidades de registro encontradas, en función al fenómeno en estudio en los distintos componentes curriculares de esta actividad perteneciente al itinerario formativo transversal que se imparte en la UMCE.

Tabla n°58: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.7 Segundo Idioma I: Inglés"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de Competencias	CG2/N1 VI: **Valoración intercultural**: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística de habla inglesa. CG2/N1 VI2: **Valoración intercultural** 2: Acepta el rol del idioma inglés como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.
Resultado Formativo	**Acepta el rol del idioma inglés como medio de expresión de la propia identidad** y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente
Núcleos de Aprendizaje	**Culture:** **-Expressing opinions about other cultures.**

De la tabla presentada, se desprende que al interior de la ***Desagregación de Competencias*** las unidades de registro encontradas se relacionan con la valoración intercultural, en cuanto al reconocimiento de tradiciones de la población lingüística de habla inglesa, y la aceptación de esta lengua como medio legítimo de expresión, identidad e interacción con otras culturas. En relación a esto, Molano (2007) considera que algunas manifestaciones culturales posibilitan el sentimiento de pertenencia, además de que también resulta ser un fomento a la difusión del patrimonio inmaterial de la comunidad, por lo que el considerarla resulta fundamental para promover el respeto hacia otros que utilizan códigos distintos para comunicarse. En esta misma línea, los elementos distintivos encontrados en el ***Resultado Formativo***, hacen alusión a los mismos aspectos que en el primer componente señalado, la validación del inglés, pero en esta sección del programa se añade que a través de este idioma se puede participar en diálogos reflexivos.

En cuanto a los siguientes componentes del programa: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos***, cabe señalar que no existen unidades de registro posibles de vincular con la educación en y/o para la diversidad desde el enfoque inclusivo.

Se destaca la cohesión existente entre los elementos significativos que presentan los componentes *Desagregación de Competencias y Resultado Formativo*, puesto que en ambas secciones se insta a valorar la lengua inglesa como medio expresión de una cultura y conforma parte de su identidad. No obstante, se puede señalar que no existe coherencia entre la totalidad de este programa y la presencia del fenómeno de estudio, ya que no se visualiza en un porcentaje amplio de las secciones que lo componen.

El modelo por competencia, se desarrolla en base a tres (3) dimensiones: el Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser, y las actividades curriculares que conforman el Plan de Estudio se diseñan integrando estas destrezas mencionadas. En este caso, en las primeras unidades de registro observadas se relacionan con el Saber y Saber Hacer porque suponen el reconocimiento de tradiciones de la comunidad lingüística. Mientras que los siguientes elementos significativos se vinculan con un Saber Ser, porque en los dos componentes que están presentes se habla de una valoración positiva de la lengua que estudia esta asignatura, como lo ejemplifica el siguiente extracto de la Desagregación de Competencias: "*Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística de habla inglesa*". De esta manera, se integran las tres (3) dimensiones dentro de la actividad curricular.

3.7 Segundo Idioma: Lengua de Señas Chilena

En seguida se presenta la tabla que recoge las unidades de registro encontradas en el plan de estudios correspondiente a una actividad curricular transversal que imparte la UMCE a todas sus carreras, en función al fenómeno en estudio.

Tabla n°59: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.7 Segundo Idioma I: Lengua de Señas Chilena"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CG2/N1 VI: **Valoración intercultural**: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística CG2/N1 VI2: **Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.**
Resultado Formativo	**Acepta el rol del idioma Lengua de Señas como medio de expresión de la propia identidad** y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente.
Bibliografía básica obligatoria	● Hacia la búsqueda de la cultura sorda en Chile. Propuesta i**ntercultural bilingüe para sordos**. (**2014)**De la Paz, M. V. Fondo editorial UMCE: Santiago-Chile. ● Elementos de la cultura sorda: una base para el **curriculum intercultural**. En INDESOR-UMCE (Co-ed.) 10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias pedagógicas de la **Escuela Intercultural Bilingüe** para Estudiantes Sordos (pp. 21-48). (2014). De la Paz, V. & Salamanca, M. Fondo editorial UMCE: Santiago-Chile.
Otros Recursos	http://www.cedeti.cl/recursos-tecnologicos/libros-inclusivos/ . **Libros inclusivos - CEDETI - Centro tecnologías de inclusión – PUC**

Según la tabla expuesta previamente, al interior de la ***Desagregación de Competencias*** existen unidades de registro que instan a la valoración intercultural, en el sentido de identificar tradiciones de la cultura de estudio en particular y la validación de esta lengua para la interacción en distintas realidades. En la misma línea de lo anterior, en el ***Resultado***

Formativo también se hace alusión a la aceptación de esta lengua en específico, considerando que posibilita el conocimiento, la interacción y el entendimiento de una cultura. Al respecto, Calderón (2012) expone que la diversidad puede considerarse como un componente positivo y enriquecedor que posibilita la creación de sociedades más tolerantes, por tanto, se debe resguardar como elemento esencial de la fraternidad e igualdad entre personas, de la misma forma en que estos componentes buscan valorizar una cultura diferente a través del estudio de su lengua.

Por otra parte, en la ***Bibliografía Básica Obligatoria***, los elementos distintivos del fenómeno en investigación se encuentran en los títulos de textos propuestos para el programa, en dos (2) documentos se hace alusión a propuestas bilingües enfocadas en personas Sordas. Booth y Ainscow (2011), consideran que el quehacer docente debe incluir prácticas inclusivas donde se evidencien también una cultura y políticas inclusivas, para esto tiene que existir una consideración a la diversidad presente en los y las estudiantes y sus contextos, de manera que se generen experiencias educativas atingentes que permitan la participación activa. Bajo la misma tónica, dentro del componente ***Otros Recursos***, se incluyen recursos digitales y accesibles, en específico los generados por el Centro De Tecnología de Inclusión (CEDETI), que son libros inclusivos que cuentan con Lengua de Señas Chilena y audio, por lo que se aprecia claramente una diversificación de los recursos educativos ha utilizar.

En los componentes curriculares de ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje y Bibliografía Complementaria,*** no se observan unidades de registro posibles de asociar al fenómeno de la investigación.

Aunque este programa cuente con diversas unidades de registro explícitas en varios componentes, no logra una coherencia en la totalidad de secciones que lo integran con respecto a la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo.

A modo de cierre, como esta actividad curricular es parte de un Plan de Estudio que se basa en un modelo por competencias, en los elementos distintivos seleccionados se pueden visualizar las tres (3) dimensiones y están enlazadas. El Saber y el Saber Hacer, se visualizan en los primeros componentes cuando se hace alusión al reconocimiento de la lengua en estudio, en tanto que el Ser que expone en las diferentes unidades de registro que instan a

valorar este otro idioma y cultura. De esta manera, se evidencia la integración de las distintas aristas de las competencias, correspondientes al modelo adscrito por la UMCE.

3.7 Segundo Idioma: Mapudungun

Se presenta a continuación la tabla que compila las unidades de registro encontradas en esta actividad curricular, en función al fenómeno en estudio, que al igual que las anteriores es transversal a todas las carreras que imparte la UMCE.

Tabla n°60: *Unidades de Registro por Componente Curricular "3.7 Segundo Idioma I: Mapudungun"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	-CG2/N1 VI: **Valoración intercultural**: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. -CG2/N1 VI2: **Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.**
Resultado Formativo	**Acepta el rol del mapudungun como medio de expresión de la propia identidad** y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.
Criterios de Evaluación	7.**Reconoce la importancia del lugar de origen territorial y del origen familiar en el marco de la cultura mapuche** 8. Valora el mapudungun como un vehículo d**e intercambio intercultural**

En concordancia con la información presentada en la tabla anterior, existen unidades de registro significativas dentro del componente de ***Desagregación de Competencias***. En este apartado se presenta la competencia vinculada a la valoración intercultural a través del reconocimiento de formas de vida actuales y tradicionales de la comunidad lingüística.

Además, la misma competencia en su segundo nivel, habla de aceptar el rol que juega el segundo idioma como una habilidad para interactuar, entender y conocer otras comunidades o grupos culturales, además de permitir expresar la identidad propia.

Bajo esta misma tónica es que la Ley General de Educación (Larraín, 2009) menciona ciertos principios enfocados en el avance hacia la inclusión. Uno de ellos es el principio de diversidad, el cual plantea que el sistema debe promover y respetar, entre muchos otros elementos, la variedad cultural, religiosa y social. Por otro lado, las unidades de registro seleccionadas son posibles de asociar con el principio de interculturalidad, por cuanto este declara lo imperante que es que el sistema valore y reconozca la individualidad de los y las estudiantes en cuanto a su cultura, cosmovisión, lengua e historia.

En el ***Resultado Formativo***, las unidades de registro seleccionadas señalan que se espera que el o la docente en formación acepte el rol que la lengua mapudungun posee como medio de expresión de la identidad propia de su comunidad. Tal desafío se alinea de manera directa con los principios previamente señalados en la Ley General de Educación (Larraín, 2009).

Los ***Criterios de Evaluación*** de esta actividad curricular también contienen unidades de registro que hacen clara alusión a la diversidad cultural, explicitando como indicador el reconocer la relevancia que tiene el lugar de origen territorial y familiar en el contexto de la cultura mapuche. Como segundo indicador, se espera que el estudiante de pedagogía desarrolle el sentido de valoración de esta lengua como un vehículo para el intercambio cultural. En este sentido, la UNESCO define la "diversidad cultural" como la multiplicidad de formas en que las culturas de las sociedades y grupos se expresan. Además, destaca que dicha manifestación no hace sino enriquecer y transmitir el patrimonio cultural de la humanidad a las diferentes sociedades existentes (s.f).

Los componentes de este programa que no cuentan con unidades de registro vinculadas a la educación en y para la diversidad son: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.***

En términos generales, el presente programa posee tres (3) componentes cuyas unidades de registro seleccionadas evidencian aspectos distintivos del enfoque inclusivo. Los

componentes son la *Desagregación de Competencias, Resultados Formativos y Criterios de Evaluación.* Estos hablan de manera transversal de la valoración a la cultura mapuche y a la lengua de su comunidad, entendiendo sus elementos como aspectos importantes de validar y reconocer en calidad de aporte enriquecedor a la sociedad. De esta manera, se aprecia consistencia entre los componentes descritos, además de concordancia con lo que la normativa chilena en materia de educación ha planteado. No obstante lo anterior, conviene señalar que en lo referido a estos tres (3) componentes, no se presenta mayor relación con las otras secciones de la actividad curricular.

Teniendo presente el plan de estudios y cómo este responde al modelo por competencias al que se ha adscrito la universidad, se presentan a continuación los saberes que han sido visualizados en esta actividad curricular. En relación con esto, la *Desagregación de Competencias* en sus dos (2) unidades de registro constituyen un Saber Ser, debido a que refleja valores y actitudes que, en el contexto del aprendizaje del mapudungun, instan al estudiante de pedagogía a apreciarla en su calidad de vehículo de intercambio y enriquecimiento de la sociedad.

El mismo saber se encuentra en el *Resultado Formativo*, cuando se habla de aceptar el papel que esta lengua juega como una manera de expresar la identidad propia de este grupo. Los *Criterios de Evaluación*, además de reiterar la valoración del mapudungun como vehículo de intercambio, mencionan el reconocer la importancia del origen familiar y territorial en relación a la cultura en cuestión, lo que constituye una actitud de respeto y validación de aspectos propios de la diversidad cultural. De esta manera, se evidencia un Saber Ser de manera transversal a todos los componentes que responden al enfoque inclusivo en esta actividad curricular.

Síntesis III Semestre

Al realizar una síntesis de los significados explícitos más recurrentes asociados al fenómeno en estudio, se observa que el tercer semestre del plan de estudios consta de doce (12) actividades curriculares de los cuales todos estuvieron disponibles para su revisión. Esto da un total de doce (12) programas estudiados, de los que diez (10) tributan al enfoque inclusivo, pues presentan recurrentemente conceptos relacionados a la educación en y para la diversidad.

Primeramente, cabe señalar que la actividad curricular que más destaca, en cuanto a la presencia del fenómeno investigativo, es *"3.6 Interpretaciones Sociológicas de la Educación"*, que cuenta con aspectos distintivos en cinco (5) de sus componentes. En esta actividad se manifiesta una importante cantidad de componentes que dan cuenta de las necesidades educativas, la diversidad de contextos y finalmente el diseño curricular en función de estos. Los significados más relevantes respecto al Saber no están explícitos, pues consisten en el conocimiento epistemológico de base que se requiere para identificar necesidades de acuerdo a enfoques centrados en la diversidad. En lo que respecta al Saber Hacer, se destaca la detección de necesidades educativas desde un enfoque analítico interdisciplinario. No se evidencian componentes asociados a un Saber Ser.

En segunda instancia, se observa que las actividades curriculares en que no se hacen presentes aspectos distintivos del enfoque inclusivo son: "*3.2 Historia Medieval"*; y *"3.5 Representaciones Territoriales".*

Entre los componentes asociados a un enfoque de inclusión y diversidad que destacan a causa de su reiterada aparición en los programas de asignatura, están: *Desagregación de Competencias* con trece (13) unidades de registro distribuidas entre siete (7) actividades curriculares. El *Resultado Formativo* presenta seis (6) unidades de registro repartidas en seis (6) cursos. En cambio, *Criterios de Evaluación* contempla siete (7) unidades de registro al interior de cinco (5) asignaturas. En cuanto a los *Núcleos de Aprendizaje*, este componente integra cinco (5) unidades de registro a lo largo de cuatro (4) cursos. En relación a la *Bibliografía Complementaria,* esta integra cuatro (4) unidades de registro dentro de un (1) único programa. Por otra parte, la *Bibliografía Básica Obligatoria*, *Otros Recursos*, y el *Descriptor*, evidencian tres (3) unidades de registro, siendo este último componente el que las abarca dentro de tres (3) asignaturas. Por último, el *Repertorio de Situaciones Evaluativas* incluye una (1) sola unidad de registro dentro de un (1) curso. A partir de esta información, se puede inferir que en el tercer semestre prevalecen significados referidos a la educación para la diversidad, puesto que los componentes más reiterados guardan relación con la formación de docentes capaces de desarrollar su labor desde el enfoque inclusivo.

Por otro lado, es necesario señalar que las competencias con mayor énfasis y recurrencia corresponden a las Competencias Genéricas en un nivel inicial. Al interior de los programas se evidencian términos explícitos que revelan la presencia de algún aspecto distintivo del fenómeno investigativo dentro de los ámbitos conceptuales, procedimentales y actitudinales/valóricos. Primero, en cuanto a los términos asociados a lo conceptual se visualiza: enfoque de derecho, inclusión, género, diversidad sexual, ley de inclusión escolar, diversidad de contextos, otredad, necesidad educativa, identidad e intercambio cultural. Segundo, los conceptos ligados a lo procedimental son los siguientes: reconocimiento de formas de vida, reflexión sobre tradiciones culturales, expresión de opiniones sobre otras culturas. Tercero, lo actitudinal/valórico se ve reflejado en los conceptos mencionados a continuación: respeto a la individualidad y a la diferencia, valoración intercultural, y aceptación segundo idioma. Por ende, se evidencia integralidad al implementar las tres dimensiones que conforman las competencias.

IV Semestre

4.1 Práctica II: Potencialidad del Rol Docente

La siguiente tabla, expone la unidad de registro que expresa significado explícito asociado al fenómeno investigativo, en el componente del programa de la actividad curricular.

Tabla n°61: *Unidades de Registro por Componente Curricular "4.1 Práctica II: Potencialidad del Rol Docente"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de Competencias	CS2 N1 RP (Resolución de problemas): Visualiza problemas que están a la base de **necesidades educativas**

De acuerdo a la información expuesta en el cuadro, se evidencia que, únicamente el componente ***Desagregación de Competencias*** cuenta con unidad de registro relacionada con la educación para la diversidad con enfoque inclusivo, este elemento guarda relación con las necesidades educativas. Frente a esta temática MINEDUC (2012) expone que el profesorado debe contar con herramientas que permitan una atención a la heterogeneidad de estudiantes, en el entendido que la educación es un derecho y los docentes son quienes posibilitan las oportunidades de aprendizaje para todos y todas.

En cuanto a los demás componentes que integran esta actividad curricular, no se logra identificar unidades de registro explícitas en su interior. A continuación, se nombran: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.***

Como se ha expresado con anterioridad, este programa cuenta con un único elemento explícito significativo, por lo que se determina que no existe coherencia ni a un nivel interno, ni con la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo, puesto que su presencia en la actividad curricular es mínima.

El modelo por competencia se basa en tres (3) dimensiones: el Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser, y este programa es parte de un Plan de Estudio basado en este modelo. En la unidad significativa seleccionada se pueden identificar dos aristas que se encuentran ligadas, las cuales corresponden al Saber y el Saber Hacer, ya que se hace mención de las necesidades educativas que corresponden a un Saber de conocimiento teórico, pero en relación a un quehacer docente, junto a la visualización de problemáticas en base a estos requerimientos de los y las estudiantes.

4.2 Historia Moderna

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

4.3 Historia de América siglo XIX

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

4.4 Geografía Física

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

4.5 Geodemografía y Migraciones Contemporáneas

La tabla que se muestra a continuación, tiene por función mostrar las unidades de registro encontradas en la presente actividad curricular, lo anterior, en función del fenómeno investigativo.

Tabla n°62: *Unidades de Registro por Componente Curricular "4.5 Geodemografía y Migraciones Contemporáneas"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Descriptor	La vinculación con la práctica se establece a partir de que esta actividad curricular tributa hacia la formación ciudadana, **la inclusión** y el fortalecimiento de la democracia.
Resultado Formativo	Aplica teorías y estudios de caso para propuestas didácticas en materia de procesos migratorios e **inclusión migratoria en el aula escolar.**
Núcleos de Aprendizaje	**Movimientos feministas y los derechos humanos.** Migraciones internacionales. -Desde **el asimilacionismo al multiculturalismo.** Desde teorías económicas a teorías transnacionalistas. **Género y migraciones.**

Como indica la tabla, en el ***Descriptor*** se presenta una unidad de registro que guarda relación con la inclusión y la democracia. En este sentido, la UNESCO (2017) expone que en un sistema educativo de tipo inclusivo, es primordial que los docentes consideren la diversidad presente con una actitud positiva y tengan un entendimiento sobre prácticas inclusivas, que permitan brindar una educación de calidad en base a valores; parte de estas destrezas deben adquirirse en su proceso de formación inicial.

En el ***Resultado Formativo*** se encuentra otra unidad de registro cuyo significado hace mención de la inclusión de estudiantes migrantes por medio de propuestas educativas. Amorós y Pérez (1993), consideran que para educar para el pluralismo es necesario hacerlo desde el profundo respeto a la otredad, por lo que resulta fundamental conocer su cultura y necesidades para levantar proyectos pedagógicos en base a los requerimientos que presentan

las comunidades migratorias, con el fin de brindar una respuesta atingente a su realidad en particular.

Dentro de ***Núcleos de Aprendizaje***, se visualizan otros elementos significativos que integran diversos conceptos como Derechos Humanos, Multiculturalismo y Género, todas temáticas relevantes desde la perspectiva inclusiva. Frente a esto, Autoridades de educación de América Latina y el Caribe (2005), expresan que urge la necesidad que en materia de educación existan múltiples opciones y modalidades de enseñanza que permitan atender las diferentes necesidades que presentan las personas y contextos, pero igual de relevante es que estas propuestas educativas sean de calidad, puesto que la educación es un derecho de todos y todas.

Por otra parte, existen componentes que carecen de presencia explícita de elementos posibles de ligar con el fenómeno investigativo. Se nombran a continuación: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Desagregación de Competencias, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.***

Las unidades de registro consideran tópicos relacionados con el enfoque inclusivo en cuanto a diversidad, considerando aspectos relacionados con migración y multiculturalidad, por lo que se aprecia coherencia entre los significados explícitos destacados en los componentes. Sin embargo, la presencia de la educación en y para la diversidad sólo abarca tres (3) componentes del programa, por lo que se determina que no presenta una cohesión entre todos componentes en relación al fenómeno en estudio de esta investigación.

En cuanto a las dimensiones que son parte de un curriculum por competencias, se señala que esta actividad curricular, en función de las unidades de registro, cuenta con al menos dos de sus dimensiones: Saber y Saber Hacer. La primera arista, del Saber, se visualiza en la mención a conceptos relevantes para el desarrollo de esta asignatura tales como inclusión, democracia, multiculturalismo, migración, derechos humanos y género, ya que son parte de un conocimiento de carácter epistemológico. La segunda arista de las competencias, el Saber Hacer se ve de forma clara en el siguiente extracto del *Resultado Formativo: "Aplica teorías y estudios de caso para propuestas didácticas en materia de procesos migratorios e inclusión migratoria en el aula escolar"*, ya que implica disponer de saberes teóricos para

ponerlos a disposición de nuevos proyectos educativos que incluyan otras realidades culturales. La tercera dimensión, el Saber Ser, no se observa de forma explícita dentro de los registros identificados.

4.6 Curso de Formación General II

A continuación, se presenta la tabla que contiene las unidades de registro encontradas en los componentes que constituyen la presente actividad curricular, la cual tiene un carácter transversal a todas las áreas formativas de la carrera en función del diseño curricular de la universidad.

Tabla n°63: *Unidades de Registro por Componente Curricular "4.6 Curso de Formación General II"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Descriptor	Esta actividad curricular permitirá a las y los estudiantes ampliar su formación, explorando conocimientos y habilidades en diversos ámbitos disciplinares impartidos en la Universidad u otras Instituciones de Educación Superior, con el fin de posibilitar su **desarrollo integra**l, pudiendo **considerar temáticas transversales como inclusión y diversidad, género, educación ciudadana y sustentabilidad** (...) Se genera continuidad en las líneas temáticas transversales consideradas por la Universidad, tributando al Minor y profundizando en la concreción de problemas ligados al desarrollo de la práctica docente vinculados con sustentabilidad, **enfoque de género e inclusión.** **1**) Opción 1, Escuchando la voz de la exclusión: Acorde a los ejes de **Inclusión y Diversidad**, su propósito es analizar críticamente los imaginarios de la **identidad de la discapacidad**, a partir del interés epistemológico que posee como indagador/a en el campo de las representaciones que existen en torno a la exclusión, con el propósito de construir

	un saber pedagógico coherente con el **enfoque de Derechos Humanos.** 3) Opción 3, **Derechos Humanos y Teorías de Género**, en el mundo actual:Acorde a los ejes de formación ciudadana y **género** se busca que los y las estudiantes adquieran un conocimiento acabado respecto a la historia de **los derechos humanos, y la evolución de las distintas teorías de género,** para de esta manera contextualizar y trabajar en relación a las dinámicas del mundo contemporáneo.
Desagregación de Competencias	CS2 N1 RP Resolución de problemas: Visualiza problemas que están a la base de **necesidades educativas.** CS2 N1 TI Trabajo Interdisciplinario: **Detecta necesidades educativas** desde un enfoque analítico interdisciplinario.
Resultado Formativo	Problematiza, a través de la lectura crítica del mundo y el propio orden simbólico, **la construcción social de la inclusión, la sustentabilidad o la equidad de géneros.** Construye, desde su propio interés epistémico, un discurso pedagógico orientado a la transformación social y los **Derechos Humanos en el ámbito de la inclusión, la sustentabilidad o la equidad de géneros**. Origina un saber pedagógico, a partir de la interpretación de los significados **socioculturales, atribuidos a la inclusión, la sustentabilidad y la equidad de géneros, desde un enfoque interdisciplinar.**
Criterios de Evaluación	Interroga la **realidad sociocultural** para obtener una comprensión profunda de los significados atribuidos a la **inclusión, sustentabilidad y equidad de género.** Teoriza su propia construcción discursiva con propósito de argumentar su posicionamiento pedagógico en el ámbito de **la inclusión, sustentabilidad y equidad de género.** Indaga de manera cooperativa una problematización social b**asada en los Derechos Humanos, vinculada a la inclusión, la sustentabilidad y la equidad de género.**

Repertorio de Situaciones Evaluativas	Se evaluará a través de rúbricas de evaluación: **en torno a la inclusión, la sustentabilidad y la equidad de géneros.**
Núcleos de Aprendizaje	Opción 1: Escuchando la voz de la exclusión 1.1 **Análisis de la significación** del cuerpo de la **discapacidad** y sus manifestaciones en el área del desarrollo humano en contextos de marginación social en Chile. 1.2 **Análisis crítico** en torno a los imaginarios de la **discapacidad** en Chile: escuchando la voz de la **identidad psicológica, pedagógica, social, emocional, política e histórica de la discapacidad.** 2.1 Observación - Problematización: Arte y oficio de investigar como proceso y desarrollo de un saber pedagógico desde la propia posición del investigador/Investigadora a partir del **análisis crítico** de la realidad social en torno a la exclusión de la **discapacidad** en Chile, para la decodificación del campo de significaciones que componen su **configuración identitaria.** Núcleo Colegiado Interdisciplinario: Vinculando los **Derechos Humanos con los saberes de la Inclusión, la sustentabilidad y la equidad de géneros:** 3.1. Problematización de la realidad nacional actual de los **Derechos Humanos en la inclusión, sustentabilidad y equidad de géneros.** 3.2. Vinculación de la teoría epistemológica con los desafíos de los **Derechos Humanos en el siglo XXI coherentes a los saberes de la inclusión, sustentabilidad y equidad de géneros.** Núcleo Colegiado Interdisciplinario: **Vinculando los Derechos Humanos con los saberes de la Inclusión, la sustentabilidad y la equidad de géneros.** 3.1. Problematización de la realidad nacional actual de los **Derechos Humanos en la inclusión, sustentabilidad y equidad de géneros.**

	3.2. Vinculación de la teoría epistemológica con los desafíos de los **Derechos Humanos** en el siglo XXI **coherentes a los saberes de la inclusión, sustentabilidad y equidad de géneros.** Opción 3: **Derechos Humanos y Teorías de Género**, en el mundo actual. 1.- **Derechos Humanos** 1.1.- **Evolución Histórica de los Derechos Humanos**, desde las primeras nociones de persona y ciudadano a la promulgación de la Declaración Universal de DDHH 2.- **Teorías de Género** 2.2.- **Teorías de Género**, evolución en tiempos y contextos, hacia una **equidad de género** 3.- Problemáticas en el mundo actual 3.1 **Educación y Derechos Humanos** 3.2 **Problematización de las Teorías de Género** en el aula 3.3 **Derechos Humanos** en contextos actuales nacionales e internacional, desde las problemáticas sociales 4.-Núcleo Colegiado Interdisciplinario: Vinculando los **Derechos Humanos con los saberes de la Inclusión, la sustentabilidad y la equidad de géneros.** 4.1.- Problematización de la realidad nacional actual de los **Derechos Humanos en la inclusión, sustentabilidad y equidad de géneros.** 4.2. Vinculación de la teoría epistemológica con los desafíos de los **Derechos Humanos** en el siglo XXI **coherentes a los saberes de la inclusión, sustentabilidad y equidad de géneros.**
Bibliografía Básica Obligatoria	Foucault, M. (2014). **Los anormales**. Curso en el Collège de France (1974-1975). Buenos Aires. Fondo de la cultura económica. Brogna, P. (2009). **Visiones y revisiones de la discapacidad.** España. Fondo de la cultura económica.

Bibliografía Complementaria	Canguilhem, G. (2005). **Lo normal** y lo patológico. Siglo XXI. Buenos Aires. Morris, J. (1996). **Mujeres discapacitadas** y feminismo. En Jenny Morris (ed.). Encuentros con desconocidas. Feminismo y **discapacidad.** Madrid. Narcea. Ferrante, C. (2009). Cuerpo, **discapacidad** y violencia simbólica: un acercamiento a la **experiencia de la discapacidad** motriz como relación de la dominación encarnada. En Boletín Onteaiken, Nº8, pp. 17-34.

De acuerdo con la información presentada en la tabla, dentro del ***Descriptor*** se encontraron unidades de registro que responden al fenómeno en estudio, donde se promueve al interior de este posibilitar el desarrollo integral del docente, pudiendo considerar temáticas transversales como inclusión y diversidad, género, educación ciudadana y sustentabilidad. Profundizando en las temáticas por medio de variadas opciones, entre las que destacan analizar críticamente los imaginarios de la identidad de la discapacidad y adquisición de conocimientos respecto a la historia de los derechos humanos y la evolución de las distintas teorías de género. Según Godoy y colaboradores (2004) uno de los mayores desafíos que presenta la FID corresponde a la mejora de las prácticas pedagógicas para dar respuesta a la diversidad, por lo que se hace necesario abordar temáticas que se tratan dentro de la actividad curricular con el fin de progresar a hacia una educación basada en la atención de la diversidad, la no discriminación y la tolerancia.

En lo que respecta a ***Desagregación de Competencias*** se encontraron unidades de registro en función de una educación para la diversidad, en este sentido, en el componente se señala, al igual que el primer curso de esta actividad curricular, que el o la docente visualiza y detecta necesidades educativas desde un enfoque analítico interdisciplinario. Lo que se expone, responde a la forma en que se levantan las planificaciones curriculares, respondiendo a la segunda fase propuesta por Luna y López (2012) la cual consta del diagnóstico y un pronóstico con respecto a las necesidades del contexto con el fin de construir una nueva propuesta curricular como posibilidad de solución a las necesidades detectadas.

En cuanto al ***Resultado Formativo***, las unidades significativas se vinculan a la problematización a través de lecturas críticas del mundo en función de la construcción social

de la inclusión y equidad de géneros. Por otra parte, insta a la construcción, desde su propio interés epistémico, un discurso pedagógico orientado a la transformación social y los derechos humanos en el ámbito de la inclusión y la equidad de géneros, originando de esta manera un saber pedagógico a partir de la interpretación de los significados socioculturales que se le atribuyen a las temáticas anteriormente enunciadas desde un enfoque interdisciplinar. De lo anterior, es posible develar que la presente actividad curricular presenta un foco en la sensibilización e impacto en la forma de pensar y actuar de los docentes, lo cual apunta a una construcción significativa de la escuela para todos, tal cual como lo propone San Martín y Colaboradores (2017).

En los ***Criterios de Evaluación***, igualmente se pueden visualizar aspectos distintivos que hacen referencia a la interrogación, teorización e indagación de la realidad sociocultural con el fin de obtener una comprensión profunda de los significados explícitos atribuidos a la inclusión, sustentabilidad y equidad de género. Generando su propia construcción discursiva en cooperativa con otros, con el propósito de argumentar su posicionamiento pedagógico en función de una problematización social. Como fue enunciado en la primera actividad curricular que sigue la línea de la presente, es posible evidenciar que Pica (2018) en la ley N°21.091 promueve el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico de las personas con el fin de aportar activamente en los distintos ámbitos de la vida en sociedad, de acuerdo a sus diversos talentos, intereses y capacidades. Sobre la base de lo anterior, lo expuesto en el programa permite responder de manera directa a este enunciado, puesto que se propone la construcción propia de opiniones referente a un saber por medio de un proceso de análisis crítico enriquecido de conocimientos compartidos con otros.

Dentro del ***Repertorio de Situaciones Evaluativas***, las unidades de registro encontradas aluden a rúbricas creadas en torno a la inclusión, la equidad de géneros y la sustentabilidad. En este sentido, la evaluación funciona como elemento indispensable (Coll, 1994) para asegurar que la acción pedagógica responda adecuadamente a los aprendizajes deseados, los cuales se vinculan con las temáticas transversales propuestas: inclusión, equidad de género, sustentabilidad y Derechos Humanos.

En las unidades de registro halladas en el ***Núcleo de Aprendizaje***, es posible apreciar una variedad de temáticas que responden al fenómeno en estudio: significación de la discapacidad, análisis crítico de la discapacidad en Chile, derechos humanos vinculados con

los saberes de la inclusión, la sustentabilidad, la equidad de géneros, teorías de género, entre otros. De lo anterior es posible rescatar que en un sistema educativo inclusivo y equitativo, todos los y las docentes deben abordar la temáticas referidas a diversidad, con una actitud positiva y comprensiva, lo cual se debe generar durante su formación inicial a través de unidades de formación cortas, personalizadas y en servicio (UNESCO, 2017).

Es necesario dejar esclarecido que, al igual que el Curso de Formación General I, el componente de ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*** no presenta unidades de registro que se ligan a una educación en la diversidad. Sin embargo, estas se vinculan de manera implícita con las temáticas abordadas en el componente anterior *Núcleos de Aprendizaje*, por lo que también responden al fenómeno en estudio propuesto.

Por otra parte, en la ***Bibliografía Básica Obligatoria y Complementaria,*** es posible encontrar unidades de registro en los libros y documentos que se proponen para indagar referente al curso en cuestión, con el fin de complementar y brindar sustentos teóricos a la actividad curricular. De lo anterior es posible destacar que en su conjunto estos documentos refieren principalmente a la temática de discapacidad.

Con respecto a los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Descriptor y Otros recursos*** no fue posible hallar unidades de registro explícitas que aludan a la presencia de una educación en y/o para la diversidad.

A modo general, es posible encontrar aspectos relacionados con la presencia de la educación en la diversidad en los componentes de *Criterios de Evaluación, y Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*. Mientras que, la presencia de la educación para la diversidad bajo el enfoque inclusivo está en los componentes de la actividad curricular relacionados a *Descriptor, Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria y Bibliografía Complementaria.* A partir de lo anterior, se aprecia la presencia de una construcción propia respecto a los imaginarios socioculturales que derivan de las temáticas de diversidad, como lo es la discapacidad, la equidad de género, los derechos humanos, entre otros. Lo cual se presenta de manera transversal, siendo esto el foco de la actividad curricular. Es por lo anterior, que es posible afirmar que existe coherencia interna entre estos componentes debido a la prevalencia de la temática.

Como es sabido, la presente actividad curricular al igual que las demás presentadas se adscribe a un modelo basado en competencias que responden a un Saber, a un Saber Hacer y a un Saber Ser. A partir de los componentes en los que se encontraron unidades de registro, es posible afirmar que se aborda el Saber desde temáticas conceptuales referentes a inclusión, equidad de género, discapacidad y derechos humanos. En relación al Saber Hacer destaca la construcción de discursos pedagógicos referente a las temáticas anteriormente presentadas. Respecto al Ser, es posible evidenciarlo cuando se propone que el docente origine un saber pedagógico, a partir de la interpretación de los significados socioculturales, atribuidos a la inclusión, la sustentabilidad y la equidad de géneros. A partir de todo lo anterior, se observa que la actividad curricular efectivamente integra las tres dimensiones de una competencia.

4.7 Segundo Idioma II: Griego II

El cuadro que se presenta a continuación, compila las diversas unidades de registro visualizadas en este programa dentro de algunos de sus componentes curriculares en función al enfoque inclusivo.

Tabla n°64: *Unidades de Registro por Componente Curricular "4.7 Segundo Idioma II: Griego"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de Competencias	CG2/N2 VI: **Valoración intercultural**: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. CG2/N2 VI2: **Valoración intercultural** 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.
Resultado Formativo	**Acepta rol de la lengua griega como medio de expresión de la propia identidad** y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.

Tal como se puede apreciar en el cuadro anterior, esta asignatura tiene unidades de registro que responden a una educación para la diversidad en el componente de ***Desagregación de Competencias***, enfocado en la valoración de las diversas culturas y los elementos que la constituye, como lo son su propio idioma. De esta manera, la lengua no solo se entiende como un medio para la comunicación, sino que va más allá, configurándose como el elemento identitario por excelencia, permitiendo a su vez la expresión de la misma. Es por este motivo que la educación bajo un enfoque inclusivo ha de considerar la valoración cultural, pues, tal como señala Sáez (1997), esta consiste en valorar la diferencia por cuanto la diversidad no solamente se encuentra entre los hombres de diferentes culturas, sino que las diferencias son del ámbito personal, regional y local.

Por otra parte, en el ***Resultado Formativo*** también se logró hallar unidades de registro referidas al enfoque inclusivo, pues se alude directamente a la aceptación de la lengua griega como medio de expresión identitario. De este modo, queda en evidencia la relevancia de la valoración de la manera en que cada sujeto se identifica a sí mismo, aspecto congruente con los planteamientos de Duschatzky y Skliar (2001), quienes definen al acto de educar bajo una concepción centrada en la persona y su diversidad. Para ello, educar ha de ser desde acciones concretas que demuestren el respeto de la identidad de cada sujeto, aceptar la diferencia y respetarla en el entendido de igualdad entre seres humanos, más que frases orientadoras repetitivas.

Siguiendo la línea de lo anterior en los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Criterios de Evaluación, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** y ***Otros Recursos*** no se encontraron unidades de registro explícitas en relación a la educación en y/o para la diversidad.

Desde una mirada amplia, es posible afirmar la presencia de elementos relacionados con el enfoque inclusivo y la educación para la diversidad en los componentes de *Desagregación de Competencias y Resultado Formativo.* A partir de esto, se puede evidenciar la presencia de la diversidad desde el conocimiento, el respeto y apreciación de la lengua griega. En base a lo anterior, se desprende que existe coherencia entre estos dos componentes. No obstante,

no presentan mayor sustento acerca de la veracidad de que realmente esta actividad curricular responda a la educación en y/o para la diversidad, debido a que los hallazgos enunciados sólo representan una parte mínima del total de componentes estudiados.

La actividad curricular se encuentra construida al alero del modelo educativo de la universidad, el cual constituye los planes de estudio a la base de una serie competencias alusivas a una formación pedagógica de calidad, pues tal como señala la UMCE (2016), los egresados sean capaces de incorporar la formación disciplinar, desarrollando la competencia de aprender a enseñar en y con la práctica en distintos contextos. Bajo esta premisa, es posible afirmar que a lo largo de esta actividad curricular se alude en reiteradas ocasiones a la dimensión del Saber Ser, puesto que las unidades de registro se vinculan estrechamente con las competencias referidas a los valores y actitudes requeridos para un desempeño óptimo. No obstante, el programa no integra las tres (3) dimensiones de una competencia, sino que abarca una (1) de las tres (3) las que solo apuntan a un reconocimiento, y aceptación del idioma griego: "*el rol de la lengua griega como medio de expresión de la propia identidad*".

4.7 Segundo idioma II: Alemán

Se presenta a continuación una tabla que reúne las unidades de registro encontradas en función del fenómeno en estudio en los distintos componentes curriculares de esta actividad perteneciente a la malla transversal que se imparte en la UMCE.

Tabla n°65: *Unidades de Registro por Componente Curricular "Segundo Idioma II: Alemán"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CG2/N2 VI: **Valoración intercultural**: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística CG2/N2 VI2: **Valoración intercultural** 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.

Resultado Formativo	**Acepta rol del idioma alemán como medio de expresión de la propia identidad** y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.

En concordancia con la tabla presentada el presente programa tiene unidades de registro que responden a una educación para la diversidad en el componente de ***Desagregación de Competencias***, enfocado en la valoración, reconocimiento y aceptación intercultural de formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística Alemana, considerando a ésta como medio de expresión de la identidad. Esta actividad curricular al igual que las anteriormente presentadas de idioma, responde al principio de Interculturalidad el cual supone la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos, mediante el diálogo entre distintas posiciones y saberes, y la construcción conjunta de prioridades y estrategias (Larraín, 2009). Sobre la base de lo anterior, el componente de ***Resultado Formativo,*** donde de igual manera se hallaron unidades de registro referidas a un enfoque inclusivo, responde también a este principio, debido a que promueve que el docente en formación acepte el rol del idioma Alemán como medio de expresión de la propia identidad, como habilidad para la interacción, entendimiento y conocimiento de otras culturas como es en este caso la Alemana.

Siguiendo la línea de lo anterior en los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Criterios de Evaluación, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** y ***Otros Recursos*** no se encontraron unidades de registro explícitas que aluden a una educación en y/o para la diversidad.

A modo general se observan aspectos relacionados con la presencia de la educación para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en los componentes *Desagregación de Competencias y Resultado Formativo.* A partir de lo anterior, se aprecia la presencia de la diversidad desde el reconocimiento, aceptación y valoración de la lengua Alemana. En base a lo anterior, se desprende que existe coherencia entre estos dos componentes, sin embargo, no presentan mayor sustento de que realmente esta actividad curricular responda a la educación en y/o

para la diversidad, puesto que los hallazgos enunciados representan una parte mínima del total de componentes analizados.

Esta actividad curricular, contempla en su construcción dimensiones del Ser/valores y actitudes, los cuales quedan explicitados en los conceptos que se utilizan: *" Reconoce formas (...) / Acepta el rol (...)"*, donde estas acciones son propias de la persona que las realiza y se influencian en base al contexto en el cual se desenvuelve. A partir de todo lo anterior, es posible apreciar que la actividad curricular en función de las unidades de registros halladas referente a una educación para la diversidad, no integra las tres (3) dimensiones de una competencia, sino que abarca una (1) de las tres (3) las cuales apuntan un reconocimiento, y aceptación de la lengua Alemana.

4.7 Segundo idioma II: Inglés

Se presenta a continuación una tabla que agrupa las unidades de registro encontradas en relación al fenómeno en estudio en los distintos componentes curriculares de esta actividad perteneciente a la malla transversal que se imparte en la UMCE.

Tabla n°66: *Unidades de Registro por Componente Curricular "Segundo Idioma II: Inglés"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CG2/N2 VI: **Valoración intercultural**: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística CG2/N2 VI2: **Valoración intercultural** 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.
Resultado Formativo	**Responde al rol del idioma inglés como medio de expresión de la propia identidad** y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.

Criterios de Evaluación	Expresa su opinión en textos orales y escritos de mediana extensión sobre el idioma inglés como un vehículo de **intercambio intercultural.** Reflexiona sobre el valor de la memoria histórica y de las artes como **expresión de la cultura e identidad tanto como la propia y la de las comunidades de habla inglesa.**

En base a las unidades de registro halladas, es posible evidenciar que en el componente de ***Desagregación de Competencias*** presenta un enfoque inclusivo en el sentido de la valoración intercultural donde se reconocen formas tradicionales y actuales de la comunidad lingüística en cuestión, así como también la aceptación de este segundo idioma como medio de expresión. Lo que responde a la transversalización de la interculturalidad que propone el Ministerio de Educación de Chile en la Ley General de Educación, lo cual se puede dar a través de contenidos temáticos, en acciones pedagógicas de aprendizaje, mediante la interrelación de una o más asignaturas, entre otros (Larraín, 2009).

Por otra parte, en cuanto al componente de ***Resultado Formativo*** también es posible evidenciar unidades de registro relativas a una educación para la diversidad, debido a que se promueve aceptar el rol del idioma inglés como medio de expresión de la propia identidad. Lo cual conduce a que el futuro docente haga de sus prácticas un reconocimiento constante de las diferentes lenguas que se pueden encontrar en la diversidad del aula, así con el fin de que estas consideren el contexto en cual está inserto.

En el componente relativo a ***Criterios de Evaluación***, se promueve la expresión de opiniones y reflexiones en base al intercambio intercultural, lo cual responde a una educación en la diversidad, debido a que en función del reconocimiento intercultural se expresan ideas propias del ser lo que conllevan a una discusión de diferentes posturas frente a un tema. En este sentido, la actividad curricular incentiva el progreso hacia materias inclusivas y de equidad, respecto a las habilidades que presenta el futuro profesorado para enfrentar la diversidad de estudiantes (UNESCO, 2017).

Finalmente, respecto a los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria,***

Bibliografía Complementaria y ***Otros Recursos*** no se encontraron unidades de registro explícitas.

A modo general se observan aspectos relacionados con la presencia de la educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en los componentes *Desagregación de Competencias, Resultado Formativo y Criterios de Evaluación*, respondiendo al reconocimiento del idioma inglés como vehículo de intercambio intercultural. De lo anterior se desprende que existe coherencia interna entre estos componentes, puesto que los tres (3) se entrelazan entre sí permitiendo una internalización del cómo se conforma y se entiende esta atención en y para la diversidad. Sin embargo, como ha sido enunciado en otras actividades curriculares, presentar una coherencia global no es posible de explicitar debido a que los componentes expuestos sólo representan menos de la mitad lo cual no nos entrega mayores directrices de que en sí este programa responda de manera fehaciente a la presencia de una educación en y para la diversidad.

En la presente actividad curricular, es posible encontrar las dimensiones relacionadas a un currículum por competencias, donde se evidencia el Saber acompañado de un Saber Hacer en conjunto a Saber Ser en el componente de criterios de evaluación: "*Reflexiona sobre el valor de la memoria histórica y de las artes como expresión de la cultura e identidad tanto como la propia y la de las comunidades de habla inglesa*", donde se fomenta el hecho de reflexionar en base a un saber procurando el ejercicio de la comparación con la realidad propia en la cual se sitúa. A partir de todo lo anterior, se observa que la actividad curricular integra las tres (3) dimensiones en función de la cultura e identidad de las comunidades de habla Inglesa.

4.7 Segundo idioma II: Lengua de Señas Chilena

A continuación, se presenta la tabla que reúne las unidades de registro encontradas en la actividad curricular, en función al fenómeno en estudio.

Tabla n°67: *Unidades de Registro por Componente Curricular "4.7 Segundo Idioma II: Lengua de Señas Chilena"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**

Desagregación de Competencias	CG2/N2 VI: **Valoración intercultural**: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. CG2/N2 VI2: **Valoración intercultural** 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.
Resultado Formativo	**Responde al rol del idioma Lengua de Señas como medio de expresión de la propia identidad** y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente.
Criterios de Evaluación	-Identificar información relevante, entregados visualmente a través de dispositivos virtuales, videos signados sobre educación de las personas sordas y **derechos de las personas con discapacidad para sobre personas, culturas, países, alimentos y procesos.** -**Comprender las diferencias socioculturales y de interacción entre poblaciones sordas y oyentes.**
Núcleos de Aprendizaje	***La Sociedad: Niños y adolescentes*** -Conocer a diferentes interlocutores Sordos quienes podrían dar cuenta de algunos de los principales rasgos de la **Identidad** Sorda, conversando sobre semejanzas y diferencias etarias, psicosociales, educativas, etc. - **Reconocer**, a partir de entrevistas a diferentes sujetos Sordos, algunas posibles diferencias entre **programas educativos** basados en la segregación, **integración e inclusión.** - Conocer los **derechos de las personas sordas** en la educación y en la vida como ciudadanos. - **Conceptos asociados a la educación: inclusión, integración, identidad.**

Bibliografía Básica Obligatoria	**Dimensiones de identidad social** en jóvenes sordos. Cao, L. R., Arce, C., & Sabucedo, J. M. (1997). Anuario de psicología/The UB Journal of psychology, (72), 93-106. Hacia la búsqueda de la cultura sorda en Chile. **Propuesta intercultural bilingüe** para sordos. (**2014)**De la Paz, M. V. Fondo editorial UMCE: Santiago-Chile. El silencio como metáfora. Una aproximación a la Comunidad Sorda y a su **sentimiento identitario**. Martín, D. R. (2013). Perifèria. Revista d'investigació i formació en Antropologia, 18(1), 23-50. Las representaciones de los docentes en los procesos de **construcción identitarios** de las personas sordas dentro de su educación. Morales, P. (2011). Estudios pedagógicos (Valdivia), 37(2), 161-180
Otros Recursos	http://www.cedeti.cl/recursos-tecnologicos/libros-inclusivos/ . **Libros inclusivos - CEDETI - Centro tecnologías de inclusión** – PUC

De la información que entrega el cuadro se puede señalar que dentro a la ***Desagregación de Competencias y el Resultado Formativo***, las unidades de registro explícito que se relacionan con la educación para la diversidad nos hablan sobre la valoración y aceptación de la lengua en estudio y su cultura, reconociendo en ella un medio de expresión e interacción de una comunidad en específico. Saez (1997), expone que este tipo de educación debe ser planteado desde ideales filosóficos y valores, tales como la justicia, la igualdad y la dignidad humana, por lo que resulta imprescindible el respeto hacia otras culturas y el reconocimiento a su patrimonio. En esta misma línea, el elemento significativo identificado en el componente ***Criterios de Evaluación***, pone el foco en los derechos de las personas en situación de discapacidad y la comprensión de características que distinguen socioculturalmente a la comunidad sorda de la oyente, por lo que también esta unidad significativa apunta al estudio y validación de una cultura a partir de sus características en particular.

Dentro de los ***Núcleos de Aprendizaje***, en las unidades de registro seleccionadas se contemplan testimonios de personas Sordas en cuanto a diferentes temáticas, tales como la educación, características psicosociales, rasgos de su identidad. Por otro lado, se reconocen

experiencias educativas vivenciadas por miembros de la comunidad en la diversidad de programas existentes, además se conocen los derechos que poseen las personas Sordas, tanto en la educación como en su rol de ciudadanos. Educar en y para la diversidad, según plantea Bernal Guerrero (1998) resulta ser un desafío para los sistemas educativos tradicionales, pero también es una necesidad porque la educación es un derecho que debe ser garantizado para todos y todas, independiente de su condición.

El elemento que se relaciona con el fenómeno de estudio en la ***Bibliografía Básica Obligatoria***, es el título del libro que se contempla dentro del programa pues hace alusión directa a la cultura Sorda con una propuesta bilingüe enfocada en la identidad. Mientras que, en el componente ***Otros Recursos***, se vuelve a recomendar el uso de recursos accesibles y diversificados, en este caso el material creado por el Centro De Tecnologías de Inclusión (CEDETI). Al respecto, Booth y Ainscow (2011), exponen que dentro a las experiencias de aprendizaje los y las estudiantes deben ser partícipes activos del proceso que se desarrolla, por lo que los docentes deben planificar su quehacer desde la consideración a la diversidad de los y las estudiantes y el entorno. En definitiva propiciar práctica, cultura y políticas inclusivas.

No existe presencia explícita de elementos distintivos posibles de relación con la educación en y/o para la diversidad en el ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje y la Bibliografía Complementaria.***

En múltiples ocasiones las unidades de registro seleccionadas hacen énfasis en el conocimiento y comprensión de la cultura Sorda junto con la validación de su lengua, es por esto que se determina que existe una cohesión interna. Por otra parte, estos registros asociados al fenómeno investigativo logran ser observados en seis (6) componentes del programa, lo que resulta ser la mitad de secciones que lo articulan. Lo anterior determina que, en esta actividad curricular, en contraste con otras asignaturas, existe un grado de coherencia mayor con la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo, no obstante, se podrían añadir más elementos explícitos que hagan clara referencia a esta en otros componentes de la asignatura para lograr una congruencia total.

Por último, se define que la presente actividad curricular, aborda las tres (3) competencias que determina el modelo por competencias: el Saber, el Saber Hacer y el Ser. Primero, con el Saber se relacionan los elementos donde se hace mención a algún aspecto relacionado con la cultura Sorda, como su identidad o derechos. Segundo, referido al Saber Hacer, están las unidades de registro que se enfocan en el reconocimiento y comprensión de formas de vida de la comunidad en particular por medio de un representante de la cultura, o el uso de recursos accesibles. Por último, el Ser, se distingue en la aceptación y valorización de esta lengua, como forma de expresión comunitaria e identitaria de un grupo social determinado. De esta forma, en el programa se incluyen todas las competencias.

4.7 Segundo idioma II: Mapudungun

La tabla que se presenta a continuación recoge las unidades de registro encontradas en los componentes curriculares del plan transversal de la UMCE, bajo las concepciones del fenómeno en estudio.

Tabla n°68: *Unidades de Registro por Componente Curricular "4.7 Segundo Idioma II: Mapudungun"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CG2/N2 VI: **Valoración intercultural**: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística -CG2/N2 VI2: **Valoración intercultural** 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.
Resultado Formativo	**Responde al rol del mapudungun como medio de expresión de la propia identidad** y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de la cultura mapuche participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.
Criterios de Evaluación	**Valora el mapudungun como un vehículo de intercambio intercultural**

En consideración de la información presente en la tabla, se determina que existe presencia de aspectos relacionados con la educación en y para la diversidad en tres (3) componentes del programa que son: *Desagregación de Competencias, Resultado Formativo y Criterios de Evaluación*. Las diferentes unidades de registro guardan relación con la valoración de la cultura y lengua mapudungun, en diversos aspectos. Dentro de la Desagregación de Competencias, el foco está en reconocer tradiciones y costumbres de la comunidad lingüística, además de validar el idioma. Por otro lado, en los ***Resultados Formativos*** se percibe la lengua como expresión de identidad. Por último, en los ***Criterios de Evaluación***, el mapudungun es considerado como un intercambio cultural.

En relación al análisis de las unidades de registro halladas, la UNESCO (2016) plantea en la Declaración de Incheon que uno de los pilares en que se basa la concepción humanista de la educación es la diversidad cultural, lingüística y étnica, y esto se ve claramente reflejado en los elementos significativos destacados, porque no solo aborda la lengua mapudungun, sino que también da espacio al acercamiento de la etnia mapuche. En definitiva, se desprende que entre los registros seleccionados existe una cohesión, pues todos apuntan en la misma dirección, la valoración de esta cultura en particular y su lengua.

Sin embargo, la educación en y/o para la diversidad no se ve reflejado en un porcentaje considerable de componentes del programa, pues no se encuentran unidades de registro en ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.***

Para finalizar, como esta actividad curricular se cimienta en un modelo por competencias, se pueden visualizar las tres (3) competencias en los registros asociados al fenómeno de estudio, y se encuentran íntimamente relacionadas. En cuanto al Saber y el Saber Hacer, estas habilidades se reflejan en el conocer y reconocer modos de vida tradicionales y actuales de esta comunidad, mientras que el Saber Ser se observa en aquellos elementos distintivos que buscan la valoración de esta cultura y lengua, como se aprecia en este extracto de los Criterios de Evaluación: *"Valora el mapudungun como un vehículo de intercambio intercultural"*.

Síntesis IV Semestre

A modo de balance, se puede señalar que el cuarto semestre del plan de estudios consta de seis (6) cursos, de los cuales todos estuvieron disponibles para su revisión, además de cinco (5) asignaturas correspondientes a cada uno de los idiomas del plan de segunda lengua, de los que cada estudiante escoge uno (1). Esto da un total de once (11) programas estudiados, de los cuales ocho (8) tributan al enfoque inclusivo, pues presentan recurrentemente conceptos relacionados a la educación en y para la diversidad.

En primer lugar, la actividad curricular que más destaca corresponde a "*4.6 Curso de formación general II*", pues esta contiene unidades de registro en ocho (8) de sus componentes. En esta asignatura se manifiesta una importante cantidad de componentes alusivos al enfoque de derecho en el ámbito de la inclusión y la equidad de género en el contexto educativo. Los significados explícitos más relevantes en cuanto al Saber abordan núcleos conceptuales alusivos a inclusión, equidad de género, discapacidad y derechos humanos. En lo que respecta al Saber Hacer, se resalta la construcción de discursos pedagógicos referentes a las temáticas señaladas anteriormente. En cuanto al Saber Ser, se puede evidenciar en el impulso a que el docente en formación desarrolle saberes pedagógicos a partir de la interpretación de los significados socioculturales, en función a la inclusión, la sustentabilidad y la equidad de género.

En segundo lugar, los cursos que menos destacan en cuanto a la presencia de la educación en y para la diversidad corresponden a "*4.2 Historia Moderna", "4.3 Historia de América siglo XIX*", y "*4.4 Geografía Física*", debido a que los tres (3) carecen de unidades de registro; en conjunto a "*4.1 Práctica II: Potencialidad del rol docente"*, que contiene unidades de registro en solo un (1) componente.

Los componentes que responden a un enfoque de inclusión y diversidad, destacando debido a su recurrencia dentro del semestre, se encuentran a continuación, junto a su debida cantidad de ocasiones presentes: *Núcleos de Aprendizaje*, presenta veintiún (21) unidades de registro respecto al fenómeno en estudio repartidas en tres (3) actividades curriculares; *Desagregación de Competencias* cuenta con trece significados explícitos repartidos en siete (7) asignaturas; *Resultado Formativo*, presenta nueve (9) unidades de registro en función del objetivo de la investigación en seis (6) actividades curriculares; *Criterios de Evaluación* por

su parte presenta en ocho (8) unidades de registro distribuidas en cuatro (4) asignaturas del presente semestre. Por otra parte, *la Bibliografía Básica Obligatoria* da cuenta de seis (6) unidades de registro ubicadas en dos (2) actividades curriculares. En cuanto al componente *Descriptor* es posible hallar la presencia de cinco (5) unidades de registro repartidas en dos (2) actividades curriculares. Finalmente, *Bibliografía Complementaria* tiene tres (3) unidades de registro, *Otros Recursos* dos (2) y el componente de *Repertorio de Situaciones Evaluativas* uno (1), todos estos presentes en una sola actividad curricular. A raíz de esta cuantificación, es posible dar cuenta que este semestre se encuentra estrechamente relacionado con el paradigma inclusivo de la educación para la diversidad, debido a que los componentes destacados aluden en su mayoría a la formación de profesores y profesoras capaces de diversificar su enseñanza.

Por otro lado, cabe mencionar que las competencias con mayor énfasis y recurrencia corresponden a las Competencias Sello en nivel inicial y Genéricas de nivel intermedio, las cuales instan al desarrollo de propuestas de mejora escolar, por medio de una perspectiva integral, innovadora y actual del fenómeno educativo, evidenciando su liderazgo. Sobre la base de lo anterior, se puede apreciar el conjunto de las tres (3) dimensiones que se abordan en el modelo por competencias, es decir, se incorpora de manera íntegra lo conceptual y se ve reflejado en los programas con el uso de términos como: necesidades educativas, inclusión, Derechos Humanos, multiculturalismo, desarrollo integral, diversidad, género, educación ciudadana, identidad, transformación social y discapacidad. En relación al aspecto procedimental se evidencian conceptos tales como: detección de necesidades educativas, problematización de la realidad, teoriza propia construcción discursiva. Mientras que los términos que guardan relación con lo Actitudinal Valórico se presentan: valoración intercultural y aceptación segundo idioma. De esta manera, se establece una sólida coherencia en relación a las competencias presentes en este semestre y lo señalado por el modelo educativo.

V Semestre

5.1 Taller Integrado de Innovación Pedagógica

La tabla que se presenta a continuación recopila las unidades de registro visualizadas en los componentes curriculares, en función de las concepciones del fenómeno en estudio.

Tabla n°69: *Unidades de Registro por Componente Curricular "5.1 Taller Integrado de Innovación Pedagógica"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Descriptor	El diseño de diversas estrategias **didácticas innovadoras y contextualizada**s en la enseñanza de la Historia y geografía, son parte esencial del taller , pues se buscará estimular en las y los Profesores en formación que conozcan en primera instancia estrategias y enfoques específicos en innovación educativa para el área formativa disciplinar y didáctica: **inclusión en espacios educativos**
Desagregación de Competencias	CG4 N2 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Se compromete con su propio aprendizaje y el de los demás **respetando las diferencias individuales.** CE3N2 ACPC (Análisis crítico de los planes curriculares): **Adecua** los planes curriculares para la confección de unidades didácticas colaborativas acorde a la **diversidad de contextos escolares.**
Resultado Formativo	Analiza los fundamentos pedagógicos, políticos y epistemológicos de algunas experiencias de comunidades de **aprendizaje innovadoras con características diversas**, desarrollando pensamiento crítico frente a los discursos y acciones que allí se sitúan y movilizan.
Núcleos de Aprendizaje	**2.2 Ley de Inclusión en Chile: experiencias pedagógicas en la diversidad.**
Otros Recursos	Ley 20845, de **Inclusión escolar en Chile**. MINEDUC. Fecha de promulgación, 29-05-2015. Santiago, Chile. Recuperada en https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172

Según lo que se señala en la tabla anterior, esta actividad curricular presenta aspectos que aluden a la educación para la diversidad en el componente de ***Descriptor***. Esto se evidencia en los propósitos del taller, intencionando que los y las docentes en formación conozcan

estrategias y enfoques específicos en innovación educativa, en función del área formativa y disciplinar didáctica denominada "*inclusión en espacios educativos"*. Tal especificación se condice con lo que las autoridades de América Latina y el Caribe han propuesto, al expresar que es apremiante entregar diferentes modalidades, opciones y caminos, de manera que se atienda a la diversidad de necesidades de las personas y los contextos en que aprenden. Esto debe ir de la mano de estrategias y mecanismos que aporten al fortalecimiento de una educación de calidad en y para la diversidad (Leiva, 2005).

En la ***Desagregación de competencias***, se espera que el docente en formación se comprometa con su propio aprendizaje y el de los demás desde el respeto a las diferencias de cada individuo. Por otro lado, menciona como una segunda competencia que sean capaces de adecuar los planes curriculares de acuerdo con la diversidad de contextos escolares. Bajo esta misma línea, la UNESCO (2017) planteó en sus investigaciones acerca de formación docente, algunos valores indispensables que deben estar presentes en el proceso. De esta manera, las unidades de registro responden al primer principio, que insta a valorar la diversidad de los alumnos, considerando sus diferencias como un recurso y ventaja para la educación.

En relación con los ***Resultados Formativos***, se declara como expectativa que los y las docentes en formación analicen los fundamentos pedagógicos, políticos y epistemológicos de algunas experiencias de comunidades de aprendizaje que, además de ser innovadoras, cuentan con diversas características. En concordancia con lo anterior, el estándar 10 acerca de pedagogía básica propone que el docente realiza un aprendizaje continuo que no implica únicamente reflexionar sobre su propia práctica. Antes bien, comprende que su rol demanda que sea capaz de analizar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, junto con las necesidades y expectativas del establecimiento, considerando en cada momento la comunidad educativa (MINEDUC, 2012).

Tanto en el componente de ***Núcleos de Aprendizaje***, como el de ***Otros Recursos***, se presenta en sus temáticas la Ley de Inclusión en Chile, centrándose en experiencias pedagógicas en diversidad. Tal conceptualización hace directa alusión a uno de los conceptos que a esta investigación concierne: *la inclusión.* Los principios base de esta ley son la no discriminación arbitraria, la diversidad, la flexibilidad, entre otros (De La Fuente, 2015).

Los componentes de este programa que no presentan unidades de registro posibles de relacionar con el enfoque inclusivo son siete (7), correspondientes a: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria.***

A modo de síntesis, este programa presenta cinco (5) componentes que contienen unidades de registro asociados al enfoque inclusivo, y son: *Descriptor, Desagregación de competencias, Resultado Formativo, Núcleos de Aprendizaje, Otros Recursos.* En esta misma línea, es posible apreciar que existe consistencia en la presencia de educación en y/o para la diversidad. Esto se comprueba con declaraciones tales como el respeto a las individualidades y a la diversidad, la innovación en espacios educativos desde una mirada inclusiva, y la revisión de políticas actuales en torno a la inclusión. En este sentido, el estándar ocho (8) de Educación Básica propone que el docente debe estar capacitado para atender la diversidad y además incentivar la integración al interior de la sala de clases. Esto, bajo el entendido que la diversidad enriquece el desarrollo y el aprendizaje de las comunidades educativas (MINEDUC, 2012).

Como se ha explicitado en cada análisis, los planes de estudio de los cuales derivan estos programas responden al modelo basado en competencias al cual ha adscrito la UMCE en su proceso de rediseño curricular. En este sentido, las competencias son constituidas por tres dimensiones, denominadas Saber/conocimientos, Saber Hacer/procedimientos y Saber Ser/actitudes y valores. En concordancia con lo anterior, en el *Descriptor* se evidencia un Saber Hacer, cuando se señala que parte importante del taller es que los y las docentes en formación diseñen diversas estrategias didácticas contextualizadas e innovadoras. Por otra parte, La *Desagregación de Competencias* contiene unidades de registro que manifiestan un Saber referido a actitudes y valores, al plantear que el profesor en formación debe comprometerse con su propio aprendizaje desde el respeto a las diferencias de cada individuo, conformándose como un Saber Ser Además, presenta un Saber Hacer a base de un Saber, al señalar como esperado que los docentes adecúen "*los planes curriculares para la confección de unidades didácticas"*. De esta manera, es posible afirmar que si bien existe una presencia del enfoque inclusivo con menor énfasis en este programa, sí están presentes e integrados los tres (3) saberes señalados.

5.2 Historia Contemporánea

En la siguiente tabla que se presenta, se reúnen las unidades de registro observadas en diversos componentes curriculares, en función al fenómeno en estudio.

Tabla n°70: *Unidades de Registro por Componente Curricular "5.2 Historia Contemporánea"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de Competencias	CG4 N2 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Se compromete con su propio aprendizaje y el de los demás **respetando las diferencias individuales**.
Criterios de Evaluación	3. Analizan procesos históricos de desarrollo reciente evaluando avances y desafíos comunes en materia de **equidad, diversidad e interculturalidad.**

Según la información contenida en el cuadro, se evidencia que en ***Desagregación de Competencias*** hay una unidad de registro que hace alusión al respeto en relación a las individualidades existentes en los contextos educativos. En cuanto a esto, UNESCO (2017) plantea que uno de los pilares primordiales para la educación inclusiva es la valorización de la diversidad presente en los y las estudiantes, considerando sus diferencias como un recurso positivo y una ventaja, en el sentido que es enriquecedora, sin embargo, este principio resulta más significativo y complejo, si se añade el valor del respeto.

Por otra parte, en la sección ***Criterios de Evaluación*** se observa la presencia de elementos significativos en la mención de conceptos de equidad, diversidad e interculturalidad, pues en base a estas temáticas se abordan procesos históricos analizando avances y desafíos. Al respecto, Sáez (1997) expone que la educación en la diversidad debe fundamentarse en conceptos filosóficos tales como la igualdad y la dignidad humana, entre otros. Por lo que es fundamental que el docente que guíe esta práctica dialógica y crítica esté comprometido con el enfoque inclusivo y lidere desde una perspectiva integradora.

En tanto que en los diez (10) componentes curriculares restantes, no se identifica presencia de fenómeno investigativo en unidades de registro explícitas. Se indican a continuación:

Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Resultado Formativo, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.

Las distintas unidades de registro evidenciadas en dos (2) de los componentes del programa, *Desagregación de Competencias y Criterios de Evaluación*, poseen una similitud en cuanto al foco a valores que guardan relación estrecha con el fenómeno investigativo, como lo son el respeto y la equidad, en consecuencia, hay una cohesión entre los elementos encontrados. Pese a lo anterior, se estima que no existe coherencia en cuanto a la totalidad de la actividad curricular con la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo, ya que esta se observa de forma mínima en los demás componentes.

Por último, en cuanto a las dimensiones sobre las que se construye un modelo por competencias, desde las unidades de registro seleccionadas se desprende que esta actividad curricular integra las tres (3) aristas, contemplando así el Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser que se profundizan a continuación. En primer lugar, se considera Saber aquellos conceptos de carácter más general como diversidad e interculturalidad, ya que son temáticas relevantes para el fenómeno de estudio. En segundo lugar, las acciones concretas forman parte del Saber Hacer, en este caso se refleja en el elemento extraído de los *Criterios de Evaluación* donde se expone que "*Analizan procesos históricos de desarrollo reciente evaluando avances y desafíos comunes en materia de equidad, diversidad e interculturalidad*". En tercer lugar, se encuentra el Saber Ser que es fundamental para el proceso que pretende favorecer este programa, ya que nos habla sobre el respeto, un valor necesario para la interacción de las individualidades presentes en aula.

5.3 Historia de Chile Siglo XIX

La tabla a continuación corresponde al compilado de unidades de registro encontradas en los componentes curriculares de esta asignatura, en función al fenómeno en estudio.

Tabla n°71: *Unidades de Registro por Componente Curricular "5.3 Historia de Chile Siglo XIX"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Criterios de Evaluación	Identifica críticamente las características históricas de las estructuras socio culturales y las bases identitario - culturales del Chile decimonónico, poniendo énfasis, en los aspectos de **una sociedad mayoritariamente rural, elitaria, con evidentes diferencias de género, étnicas y culturales.**

De acuerdo a la información recopilada por la tabla anterior, se evidencia que esta actividad curricular se limita a presentar unidades de registro al interior de un único componente: los ***Criterios de Evaluación***, en donde hace alusión a conceptos relativos a las diferencias sociales de un periodo de la historia de Chile. De esta manera, se aborda la educación en la diversidad desde la perspectiva en que se conocen los factores que influyen en las diferencias y su abordaje sociocultural, pues, como señala Arnaíz (1997), las diferencias humanas son inherentes al desarrollo, y por tanto al ser humano. Por ende, desde el conocimiento de la naturalidad de las diferencias humanas, se puede abordar de manera integral la atención a la diversidad.

Los componentes que carecen de unidades de registro en esta actividad curricular corresponden a ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia***, ***Descriptor***, ***Desagregación de Competencias***, ***Núcleos de Aprendizaje***, ***Resultados Formativos***, ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Repertorio de Situaciones Evaluativas***, ***Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** y ***Otros Recursos***.

Como se expone anteriormente, este curso restringe la presencia de la educación en la diversidad, al componente de *Criterios de Evaluación*, en donde alude al enfoque inclusivo, haciendo referencia a conceptos propios de este, como lo es la consideración de factores como el género, raza y clase. Sin embargo, el resto de componentes curriculares omiten estas ideas, de manera que no se brindan estrategias, bibliografía, ni otros elementos que le otorguen sustento a las unidades de registro señaladas. Por ende, el curso carece de aspectos suficientes que permitan un efectivo abordaje de la educación en la diversidad, dando como resultado una incoherencia con el fenómeno investigativo.

Por último, se hace relevante rememorar que el actual plan de estudios se cimienta sobre el modelo de currículum basado en competencias, cuyas dimensiones son: el conocimiento

(Saber), lo práctico (Saber Hacer), y lo valórico (Saber Ser). Al analizar desde la perspectiva del enfoque inclusivo, se ha detectado que esta actividad curricular presenta las dimensiones que se esperan en este modelo. Esto debido a que las unidades de registro señalan: "*Identifica críticamente una sociedad mayoritariamente rural, elitaria, con evidentes diferencias de género, étnicas y culturales*", que corresponde a la arista del Saber, Saber Hacer y Saber Ser. De este modo, se plantea como criterio evaluativo del curso el dominio de los factores que influyen en el desarrollo de la sociedad chilena durante el siglo XIX, señalando las actitudes necesarias para desarrollar de manera óptima este conocimiento. Por tanto, se produce una integralidad en cuanto a las dimensiones de una competencia en esta actividad curricular.

5.4 Patrimonio Natural y Educación Socioambiental

A continuación, se presenta la tabla que sistematiza las unidades de registro encontradas en los componentes curriculares del programa, desde la perspectiva del enfoque inclusivo.

Tabla n°72: *Unidades de Registro por Componente Curricular "5.4 Patrimonio Natural y Educación Socioambiental"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de Competencias	CG4 N2 HSV: Se compromete con su propio aprendizaje y el de los demás **respetando las diferencias individuales**. CE3N2 ACPC: **Adecua los planes curriculares** para la confección de unidades didácticas colaborativas acorde a la **diversidad de contextos escolares.**

Como se puede apreciar en la gráfica anterior, los elementos que develan la educación para la diversidad solo se manifiestan al interior de la ***Desagregación de competencias***, debido a que estas destrezas aluden directamente al compromiso por generar prácticas que valoren la diversidad. Este compromiso guarda estrecha relación con lo que define Sáez (1997) por valoración a la diversidad: las diferencias entre los y las estudiantes se consideran un recurso y una ventaja para la educación. Del mismo modo, un pilar fundamental para este curso es el respeto por las diferencias y una práctica pedagógica que considere los contextos escolares.

Los componentes que carecen de unidades de registro en esta actividad curricular corresponden a ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia***, ***Descriptor***, ***Resultados Formativos***, ***Criterios de Evaluación***, ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Repertorio de Situaciones Evaluativas***, ***Núcleos de Aprendizaje***, ***Bibliografía Básica Obligatoria***, ***Bibliografía Complementaria***, y ***Otros Recursos***.

A modo de balance, esta actividad curricular cuenta con un único componente que hace mención de aspectos distintivos de educación para la diversidad: la *Desagregación de Competencias*, en donde evoca al enfoque inclusivo a partir de conceptos propios de este, como lo es el respeto a las diferencias individuales. No obstante, los demás componentes curriculares prescinden de estas ideas, de modo que no se brindan estrategias, bibliografía, u otros elementos que brinden sustento a las unidades de registro señaladas. Por ende, el curso carece de unidades suficientes que permitan un efectivo abordaje de la educación para la diversidad, dando como resultado una incoherencia frente al enfoque inclusivo.

Por otra parte, tal como el Modelo Educativo de la UMCE plantea, se cuenta con un plan de estudios basado en competencias, las que contemplan tres (3) dimensiones: Saber, Saber Ser, y Saber Hacer. La examinación de estas dimensiones en este programa se reduce a la presencia, en primer lugar, del Saber Hacer, en cuanto a la flexibilización educativa como lo demuestra este extracto: "*Adecua los planes curriculares para la confección de unidades didácticas colaborativas acorde a la diversidad de contextos escolares*". Y, en segundo lugar, el Saber Ser, en relación a la valoración de la diversidad: "*Se compromete con su propio aprendizaje y el de los demás respetando las diferencias individuales*". De esta manera, es posible afirmar que la actividad curricular demuestra consistencia en función al currículum por competencias, puesto que refiere a un modo de educar y sus actitudes necesarias. No obstante, al carecer de conceptos alusivos a un conocimiento de base, se evidencia incoherencia en cuanto a la ausencia de la dimensión del Saber.

5.5 Geografía Rural

A continuación, es posible apreciar la tabla que presenta las unidades de registro encontradas en los componentes curriculares del programa en cuestión, desde la perspectiva del fenómeno en estudio.

Tabla n°73: *Unidades de Registro por Componente Curricular "5.5 Geografía Rural"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de Competencias	CE3N2 ACPC (Análisis crítico de los planes curriculares): **Adecua los planes curriculares** para la confección de unidades didácticas colaborativas acorde a la **diversidad de contextos escolares.**

A partir de la tabla anterior se puede apreciar que la presencia de la educación para la diversidad en esta actividad curricular se presenta en uno (1) de sus doce (12) componentes, la cual hace referencia a la ***Desagregación de Competencias.*** De lo anterior es posible desprender que se insta al análisis crítico de los planes curriculares propiciando la adecuación de estos para la confección de unidades didácticas colaborativas acorde a la diversidad que se presente en los diferentes contextos escolares. Bachmann (2009), explícita que un factor para progresar hacia una educación inclusiva, parte por las adecuaciones que se puedan realizar al currículum, puesto que este debe ser garante de una educación de calidad en lo que respecta al nivel de participación que produce y de los resultados que se obtienen, pero más específicamente debe ser capaz de alcanzar a todos y todas. Es a partir de lo anterior, que promover en una actividad curricular esta temática, resulta fundamental para transitar a una educación inclusiva como tal, puesto que el docente pone en práctica lo que debiese hacer en función de las características que presente el entorno, siendo estas decisiones pertinentes y relevantes.

Los componentes que corresponden a ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia***, ***Descriptor, Resultado Formativo***, ***Criterios de Evaluación***, ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Repertorio de Situaciones Evaluativas***, ***Núcleos de Aprendizaje***, ***Bibliografía Básica Obligatoria***, ***Bibliografía Complementaria***, y ***Otros Recursos*** carecen de unidades de registro en esta actividad curricular

Sobre la base de lo anterior, es necesario revelar que la actividad curricular, carece de coherencia interna en cuanto a la presencia de la educación para la diversidad, puesto que la obtención de datos referente a unidades de registro fue posible visualizarla solo en uno (1) de sus doce (12) componentes. A pesar de que haya un registro referente al fenómeno de estudio, este por sí solo no puede responder a lo que el enfoque inclusivo demanda, puesto que no se internaliza ni se logra sustentar con cualquier otro componente.

Finalmente, es necesario resaltar que esta actividad se compone por competencias que responden a dimensiones del Saber, Saber Hacer y Saber Ser. En función de lo presentado, es posible explicitar que las únicas dimensiones que se hacen presentes en este caso, es la del Saber y el Saber Hacer que se entrelazan, debido a que se insta a una adecuación curricular que promueve el quehacer docente y sobre lo mismo es posible dilucidar un saber implícito, ya que toda flexibilización surge desde el conocimiento que se tiene con respecto a lo que se presenta, en sentido, el contexto. De esta manera se presenta una falta de integralidad en cuanto a las competencias de esta asignatura, pues se evidencian solo dos (2) de las tres (3) dimensiones.

5.6 Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje

A continuación, se encuentra la tabla que presenta las unidades de registro encontradas en los componentes curriculares del programa, en función al fenómeno en estudio.

Tabla n°74: *Unidades de Registro por Componente Curricular "5.6 Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Descriptor	Además, desde la dimensión práctica, propone estrategias pedagógicas **a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes**
Desagregación de Competencias	CS2 N2 RP (Resolución de problemas): Elabora propuestas de mejoramiento para las **necesidades educativas**. CS3 N2 OA (**Oportunidades de aprendizaje**): propone estrategias pedagógicas a partir de las **necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.**

A partir de la tabla anterior se puede apreciar la presencia de una educación para la diversidad en el ***Descriptor***, el cual enuncia que desde una dimensión práctica se proponen estrategias pedagógicas a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el *Descriptor* está respondiendo a lo que el estándar orientador número ocho (8) propone para las carreras de pedagogía, el cual hace alusión a que el docente debe estar capacitado para

atender a la diversidad y promover la integración en el aula, comprendiendo que la educación es un derecho de todo el estudiantado y que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas (MINEDUC, 2012). Entendiendo por lo anterior, que debe nutrirse de diferentes estrategias pedagógicas que ayuden a conseguir este cometido.

Por otra parte, en la ***Desagregación de Competencias,*** se pueden visualizar aspectos que de igual manera responden al fenómeno en estudio instando, en este caso, a la elaboración de propuestas de mejoramiento para las necesidades educativas, así como también diferentes estrategias pedagógicas que respondan a estas. En este sentido, se siguen los principios que emana el Marco para la Buena Enseñanza, en el cual se brinda una ruta que guía a profesores jóvenes o experimentados en sus vivencias en aula, para lograr más efectividad y enfocarse en la mejora constante (CPEIP, 2008).

Referente a los componentes ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Resultado Formativo***, ***Criterios de Evaluación***, ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Repertorio de Situaciones Evaluativas***, ***Núcleos de Aprendizaje***, ***Bibliografía Básica Obligatoria***, ***Bibliografía Complementaria***, y ***Otros Recursos***, es posible destacar que no presentaron hallazgo de registros que respondan a una educación en y/o para la diversidad.

Según lo previamente señalado, es necesario revelar que la actividad curricular, carece de coherencia interna en cuanto a la presencia de la educación para la diversidad con enfoque inclusivo, puesto que la obtención de datos en función a unidades de registro fue posible visualizarla solo en dos (2) de doce (12) componentes. En este sentido, se puede apreciar una coherencia interna entre estos dos componentes, sin embargo, llevar esto a una coherencia global en función al fenómeno investigativo es poco probable, debido a que los registros referentes al fenómeno de estudio, no logran ser internalizados en la mayoría de componentes.

Finalmente, esta actividad curricular se compone por competencias que responden a dimensiones del Saber, Saber Hacer y Saber Ser. Sobre la información recopilada y mostrada anteriormente, es posible enunciar que solo dos (2) dimensiones se hacen presentes en la asignatura, la del Saber en función de lo que necesidades educativas respecta, entrelazado con el Saber Hacer, lo cual se relaciona con la propuesta de mejoras en función de la

dimensión mencionada anteriormente. De esta manera se presenta una falta de integralidad en cuanto a las competencias de esta asignatura, pues se evidencian solo dos (2) de las tres (3) aristas.

5.7 Segundo idioma III: Alemán

La tabla presentada a continuación corresponde al compilado de unidades de registro en función al fenómeno en estudio visualizadas en los componentes del plan transversal impartido por la UMCE.

Tabla n°75: *Unidades de Registro por Componente Curricular "5.7 Segundo Idioma III: Alemán"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	-CG2/N3 VI: **Valoración intercultural:** Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística -CG2/N3 VI2: **Valoración intercultural** 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.
Resultado Formativo	**Acepta el rol del idioma alemán como medio de expresión de la propia identidad** y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.

A partir del cuadro anterior, es posible evidenciar que esta asignatura tiene unidades de registro que responden a una educación para la diversidad en el componente de ***Desagregación de Competencias***, enfocado en la valoración de las diversas culturas y los elementos que la constituye, como lo son su propia lengua. De este modo, el idioma no solo se entiende como un medio para la comunicación, sino que se configura como el agente identitario por excelencia, permitiendo, al mismo tiempo, la expresión de la misma. Es por este motivo que la educación bajo un enfoque inclusivo ha de considerar la valoración

cultural, pues, tal como señala Leiva (2005), son el origen social, cultural y las particularidades de cada individuo los factores que dan como resultado a la diversidad, constituyendo así una multiplicidad de elementos que hace que una persona no sea idéntica a otra.

Del mismo modo, en el ***Resultado Formativo*** también se logró encontrar unidades de registro referidas a la educación para la diversidad, pues se alude explícitamente a la aceptación de la lengua alemana como medio de expresión identitario. De este modo, queda en evidencia la relevancia de la valoración del modo en que cada sujeto se identifica a sí mismo, aspecto acorde a los planteamientos de Jiménez y Vilà (1999), quienes destacan la educación inclusiva como un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento, que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento.

En coherencia a lo anterior, en los componentes curriculares ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Descriptor, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Criterios de Evaluación, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria*** y ***Otros Recursos*** no se encontraron unidades de registro explícitas en relación a la educación en y/o para la diversidad.

A modo general, se puede afirmar la presencia de elementos relacionados con el enfoque inclusivo y la educación para la diversidad en los componentes de *Desagregación de Competencias y Resultado Formativo.* A partir de esto, se puede apreciar la presencia de la diversidad desde el conocimiento, el respeto y apreciación de la lengua alemana. En base a lo anterior, se desprende que existe coherencia entre estos dos componentes. No obstante, no se presenta mayor sustento sobre la veracidad de que realmente esta asignatura responda a la educación en y para la diversidad, debido a que las unidades de registro solo representan una parte mínima del total de componentes examinados.

La actividad curricular se encuentra construida en base al modelo educativo de la universidad, el cual conforma a los planes de estudio a partir de una serie competencias alusivas a una formación pedagógica de calidad, pues tal como señala la MINEDUC (2012) se espera que el futuro profesor o profesora sea capaz de planificar la enseñanza (...)

considerando las necesidades, intereses, conocimientos previos, habilidades, etc. Bajo este supuesto, es posible afirmar que a lo largo de esta actividad curricular se alude en reiteradas ocasiones a la dimensión del Saber Ser, puesto que las unidades de registro se vinculan estrechamente con las competencias referidas a las actitudes y valores necesarios para un desempeño óptimo. No obstante, el programa no integra las tres (3) dimensiones de una competencia, sino que abarca una (1) de las tres (3) las que solo apuntan a un reconocimiento, y aceptación de la lengua alemana: "*el rol del idioma alemán como medio de expresión de la propia identidad*".

5.7 Segundo idioma III: Inglés

En seguida se presenta la tabla que agrupa las unidades de registro en función al fenómeno en estudio encontradas en los componentes del plan transversal impartido por la UMCE.

Tabla n°76: *Unidades de Registro por Componente Curricular "5.7 Segundo Idioma III: Inglés"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de Competencias	CG2/N3 VI: **Valoración intercultural**: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. CG2/N3 VI2: **Valoración intercultural** 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.
Resultado Formativo	**Valora el rol del idioma inglés como medio de expresión de la propia identidad** y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.

En consideración de la información entregada por el cuadro, se observa que en el componente ***Desagregación de Competencias*** se promueve la valoración de otra cultura, en términos de conocer aspectos relacionados con sus modos de vida y el asumir que su lengua

es forma de expresión, y compone parte de la identidad de los hablantes. Por otro lado, existe una unidad de registro en el componente ***Resultado Formativo***, el cual, siguiendo la tónica de los anteriores, hace referencia al reconocimiento del inglés como patrimonio de la cultura en estudio. Frente a esto, Duschatzky y Skliar (2001) plantean que para educar en diversidad debe hacerse respetando las otras identidades, aceptando que son diferentes en su complejidad.

El resto de los componentes de esta actividad curricular no presenta elementos explícitos propios de la educación en y/o para la diversidad, a continuación se nombran: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.***

Si bien, entre los elementos significativos existe una estrecha relación, el programa en su totalidad no logra una coherencia mayor con respecto a la educación para la diversidad con enfoque inclusivo. Esto se explica porque no en todos los componentes de la actividad curricular se aprecia la presencia del fenómeno en estudio.

Finalmente, en cuanto a los saberes que se consideran para construir el programa, que se encuentra a la base de un modelo por competencia, se puede decir que están presentes las tres (3) dimensiones. El Saber y Saber Hacer, se encuentra interrelacionado y se visualiza en el reconocimiento de elementos propios de la cultura en estudio, por otro lado el Ser, se observa en todas las alusiones a la valorización y respeto de la lengua inglesa.

5.7 Segundo idioma III: Lengua de Señas Chilena

A continuación, se presenta la tabla que recopila las unidades de registro encontradas en el plan de estudios transversal que imparte la UMCE, en función al fenómeno en estudio.

Tabla n°77: *Unidades de Registro por Componente Curricular "5.7 Segundo Idioma III: Lengua de Señas Chilena"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**

Desagregación de Competencias	-CG2/N3 VI: **Valoración intercultural:** Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística -CG2/N3 VI2: **Valoración intercultural** 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad.
Resultado Formativo	**Valora el rol del idioma Lengua de Señas como medio de expresión de la propia identidad** y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente.
Bibliografía Básica Obligatoria	10 años de **bilingüismo** en Chile: Experiencias pedagógicas de la **Escuela Intercultural Bilingüe** para Estudiantes Sordos. (2014) INDESOR-UMCE (Co-ed.). Fondo editorial UMCE: Santiago-Chile. **Bilingüismo y biculturalismo**: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. Skliar, C. (1998). Revista Brasileira de Educação, 8, 44-57.

De la información que nos brinda la tabla, es posible señalar que se presentan unidades de registro en función de una educación para la diversidad en el componente de ***Desagregación de Competencias*** que responde a la valoración intercultural por medio del reconocimiento y aceptación de una segunda lengua como medio de expresión de la propia identidad. En este sentido, el hecho de reconocer una lengua signada permite abrir el campo de la realidad contextual a la cual se pueden ver enfrentados los docentes en su día a día en el plano educativo. Lo anterior responde de igual manera a lo que el Estado asume como deber en el entendido de generar las bases para posibilitar una educación intercultural bilingüe que permita a los niños y niñas aprender la lengua y la cultura, mediante la incorporación, en el currículum nacional (Larraín, 2009). Un componente que se asocia de manera directa a lo anteriormente enunciado es el de ***Resultado Formativo***, debido a que este nos habla sobre la valoración y aceptación de la lengua en estudio y su cultura, reconociendo en ella un medio de expresión e interacción de la comunidad, en este caso, la Sorda.

Siguiendo la línea de lo anterior, es posible identificar otro componente que presenta unidades de registro explícitas en función del fenómeno en estudio el cual es el de ***Bibliografía Básica Obligatoria***, donde expresa dos (2) títulos de documentos que se relacionan de manera directa con el bilingüismo y por consiguiente el biculturalismo. En base a esto la UNESCO, reconoce que existe multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades, donde su manifestación enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad a todas las sociedades (s.f.), lo cual puede ser evidenciado por medio de estos textos escritos que nos aproximan a esta cultura diferente.

En base al análisis de la actividad curricular, es posible enunciar que no existe presencia explícita de elementos distintivos posibles de relación con el estudio en cuestión en los componentes de ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.***

Sobre la base de lo anteriormente señalado, es posible destacar que en múltiples ocasiones las unidades de registro seleccionadas hacen énfasis al reconocimiento, aceptación y valoración de la Lengua de Señas Chilena como medio de expresión de la identidad, lo cual permite dilucidar una cohesión interna. No obstante, el hecho de que estas unidades no se presenten en los otros nueve (9) componentes del programa, nos permite establecer que no se presenta una coherencia global en el programa en función de una educación en y para la diversidad.

Por último, la presente actividad curricular, aborda las tres (3) competencias: el Saber, el Saber Hacer y el Ser. Donde, el Saber se relaciona directamente con los documentos señalados en la bibliografía básica obligatoria, por otra parte, el Saber Hacer se encuentran las unidades de registro que se enfocan en el reconocimiento y comprensión de formas de vida de la comunidad. Por último, el Ser, es posible observar en los conceptos de aceptación y valorización de esta lengua, como forma de expresión comunitaria e identitaria de un grupo social determinado. De esta forma, en el programa se incluyen todas las competencias esperadas en un currículum de este tipo.

Síntesis V Semestre

En resumen, el quinto semestre del presente plan curricular está constituido por seis (6) asignaturas específicas de la carrera, las cuales estuvieron en su totalidad disponibles. A lo anterior, se suma la presencia de tres (3) cursos correspondientes al eje transversal de la universidad correspondiente a segunda lengua, donde cada estudiante escoge uno (1). Esto da un total de nueve (9) programas estudiados, de los cuales nueve (9) contienen unidades de registro relacionadas con el enfoque inclusivo. Sin embargo, de estos nueve (9) programas sólo uno de ellos, *"5.1 Taller integrado de innovación pedagógica"* contempla consistencia en los cinco (5) componentes curriculares con significados vinculados a la educación en y para la diversidad. Los ocho (8) programas restantes reúnen entre uno (1) y tres (3) componentes curriculares de doce (12) con unidades de registro propias del enfoque inclusivo. Esto implica que en estos ocho (8) programas, si bien se incluyen significados del fenómeno estudiado, ellos presentan una baja coherencia interna entre sus componentes, lo que permite afirmar que en el semestre, salvo una actividad curricular en las restantes, la presencia del enfoque inclusivo es baja.

Tal como se señaló anteriormente el programa que presenta mayores significados corresponde a "*5.1 Taller integrado de innovación pedagógica*". Esta actividad curricular tributa en gran medida al enfoque inclusivo en cuanto a la adecuación y diversificación de la enseñanza desde la innovación y valoración de los diferentes contextos educativos. Los significados que más destacan en esta actividad curricular en cuanto a las dimensiones de una competencia son, en primer lugar, Saber Hacer, en relación al diseño de estrategias didácticas contextualizadas e innovadoras. En segundo lugar, el Saber Ser se ve reflejado al plantear que el profesor en formación ha de demostrar compromiso con su propio aprendizaje desde el respeto a las diferencias de cada individuo. Por último, el Saber se hace presente al plantear el objetivo de adecuación de planes curriculares, pues si bien se trata de una acción a llevar a cabo, esta sienta sus bases en un aprendizaje de contenidos epistemológicos.

Por otra parte, los cursos que menos destacan en cuanto a la presencia de la educación en y para la diversidad corresponden a "*5.3 Historia de Chile Siglo XIX", "5.4 Patrimonio natural y educación socioambiental*", y "*5.5 Geografía rural*", debido a que los tres (3) contienen unidades de registro en un (1) único componente.

Entre los componentes que responden a un enfoque de inclusión y diversidad que destacan debido a su recurrencia dentro del semestre, se encuentran: *Desagregación de Competencias* presenta catorce (14) unidades de registro que se dividen en ocho (8) programas. El *Resultado Formativo* tiene cuatro (4) unidades de registro en cuatro (4) actividades curriculares. Por otra parte, el *Descriptor* posee tres (3) unidades de registro en dos (2) programas; a diferencia de *Criterios de Evaluación*, componente que presenta dos (2) unidades de registro en dos (2) asignaturas. Finalmente, la *Bibliografía Básica Obligatoria* evidencia dos (2) unidades de registro al interior de un (1) programa; y los demás componentes, *Núcleos de Aprendizaje*, y *Otros Recursos*, abarcan unidades de registro en una (1) sola ocasión en un (1) único curso. Esta información puede arrojar la siguiente inferencia: debido a los componentes destacados durante el semestre, es que predomina la educación para la diversidad, lo que quiere decir que el foco se encuentra en la formación de educadores bajo el enfoque inclusivo.

Por otro lado, cabe señalar que las competencias con mayor recurrencia corresponden a las Competencias Genéricas y Específicas de nivel intermedio. Las Genéricas se enfocan en habilidades sociales valóricas que contemplan el respeto a las diferencias individuales y la valoración intercultural. Las Específicas, refieren a la adecuación de los planes curriculares para la confección de unidades didácticas colaborativas acorde a la diversidad de contextos escolares. En relación a las Competencias Sello contempladas solo en una (1) actividad curricular, también en el nivel intermedio, se relacionan con la elaboración de propuestas de mejoramiento para las necesidades educativas y la propuesta de estrategias pedagógicas a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

A partir de lo anterior, es posible evidenciar la presencia integral de las tres (3) dimensiones que conforman las competencias según el modelo educativo, vale decir, que se aborda tanto lo conceptual, como lo procedimental y lo actitudinal. Los significados que destacan en cuanto en lo conceptual o del saber son: diversidad, Ley de Inclusión, equidad, interculturalidad, necesidades educativas, bilingüismo y biculturalismo. En el área de lo procedimental o de saber hacer se encuentra el diseño de estrategias innovadoras y contextualizadas, y adecuar planes curriculares. En lo referido a lo Actitudinal Valórico, el ser se menciona el respeto por las diferencias individuales, valoración intercultural y la aceptación de una segunda lengua. Es así como se visualiza una amplia coherencia en función a las competencias encontradas en este semestre.

VI Semestre

6.1 Practica III: Contexto Educacional

En la presente tabla se revelan las unidades de registro encontradas en la actividad curricular, en función al fenómeno en estudio.

Tabla n°78: *Unidades de Registro por Componente Curricular "6.1 Practica III: Contexto Educacional"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de Competencias	CS3 N2 OA (**Oportunidades de aprendizaje**): propone estrategias pedagógicas a partir de las **necesidades de aprendizaje de sus estudiantes**. CG4 N2 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Se compromete con su propio aprendizaje y el de los demás **respetando las diferencias individuales.** CE3N2 ACPC (Análisis crítico de los planes curriculares): **Adecua los planes curriculares** para la confección de unidades didácticas colaborativas acorde a la diversidad de contextos escolares.
Otros Recursos	Ley Nº 20845. De **inclusión escolar** . Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 08 de Junio de 2015.

De acuerdo a la tabla anterior, existen unidades de registro cuyo significado se vincula con aspectos distintivos del enfoque inclusivo en el componente de ***Desagregación de Competencias***, apartado en el que se señala como primera competencia que el docente proponga estrategias pedagógicas según las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. En un segundo punto, se señala que el docente se compromete con su propio aprendizaje y el de otros respetando las diferencias individuales. Finalmente, plantea que el estudiante de pedagogía adecúe los planes curriculares para crear unidades didácticas que respondan a la diversidad de contextos escolares**.** En relación con esto, para que la educación sea inclusiva,

el profesorado tiene el deber de adoptar la actitud, los conocimientos y la capacidad para dar respuesta a todos los estudiantes (Sapon-Shevin, 2013).

En ***Otros Recursos*** se pone a disposición de los estudiantes la Ley de Inclusión Escolar, que como se ha señalado en programas anteriores, tiene entre sus principios la no discriminación arbitraria, la diversidad, la flexibilidad, entre otros (De La Fuente, 2015).

Los apartados o componentes del programa que no presentan unidades de registro que den cuenta de educación en y/o para la diversidad son: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria.***

A modo de resumen, se evidencia la presencia de aspectos distintivos del enfoque inclusivo en dos (2) de los componentes analizados. Esto se traduce en una escasa presencia de educación para la diversidad en este programa, puesto que no existen otros apartados que se orienten a esta misma línea. No obstante, es importante considerar que esta actividad curricular corresponde a una práctica pedagógica. Por ello, la presencia de competencias que apuntan a la inclusión y atención a la diversidad resulta significativa, entendiendo lo clave que esta actividad resulta para el proceso de formación profesional. De acuerdo con lo anterior, es que uno de los mayores desafíos es que las universidades incluyan en la formación de sus docentes la atención de la diversidad, la no discriminación y la tolerancia, respondiendo así al desafío de mejorar las prácticas pedagógicas y transitar desde un enfoque homogeneizador a uno que desde la igualdad de oportunidades atienda las individualidades de la diversidad (Godoy et. al., 2004).

Los planes de estudio de los cuales derivan estos programas responden al modelo basado en competencias. En este sentido, las competencias son constituidas por tres dimensiones, denominadas Saber/conocimientos, Saber Hacer/procedimientos y Saber Ser/actitudes y valores. Concorde a lo anterior, en la *Desagregación de Competencias* se expresa un Saber Hacer al señalar que los y las estudiantes de pedagogía deben *proponer estrategias pedagógicas a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.* De esta misma competencia se desprende también un Saber de tipo conceptual, puesto que para la planeación de estrategias que respondan a los diversos requerimientos que surgen, es

necesario que el docente tenga una base de conocimientos que le permita identificar ciertas necesidades y la estrategia que mejor responda a las mismas. Por otro lado, se evidencia un Saber Ser, al señalar que el profesor en formación debe respetar las diferencias individuales, refiriéndose así a una actitud profesional y a la consideración del valor del respeto ante las individualidades de los y las estudiantes. En síntesis, es posible apreciar que de manera transversal este programa cuenta con los tres (3) saberes señalados inicialmente: saber (tipo conceptual), saber hacer (tipo procedimental), y saber ser (tipo actitudinal y valórico).

6.2 Historia de Chile Contemporáneo

El siguiente cuadro, expone las diversas unidades de registro encontradas en diferentes componentes curriculares, que se encuentran relacionadas con el fenómeno investigativo.

Tabla n°79: *Unidades de Registro por Componente Curricular "6.2 Historia de Chile Contemporáneo"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Descriptor	Se espera que dentro del desarrollo del curso pueda profundizar en torno a la reflexión respecto de las problemáticas y contradicciones actuales que enfrenta la sociedad chilena, con un enfoque en torno a la formación de la ciudadanía **bajo una mirada inclusiva, democratizante y transformadora,** que responda a las nuevas condiciones y dinámicas, propias del momento actual, y con miras a la posibilidad de abrir nuevos espacios de diálogo en el aula escolar y universitaria.
Desagregación de Competencias	CS3 N2 OA (**Oportunidades de aprendizaje**): propone estrategias pedagógicas a partir de las **necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.**

Según indica el cuadro, el primer elemento significativo se encuentra en el componente ***Descriptor***. Esta unidad de registro pone énfasis en la reflexión de problemáticas sociales chilenas, en torno a la formación ciudadana desde un enfoque inclusivo, democrático y transformador. En torno a lo expuesto, Sapon-Shevin (2013) considera que, para lograr una

educación inclusiva, los y las docentes deben tener la actitud, la capacidad y los conocimientos para poder enseñar a todos los y las estudiantes. En este sentido, es fundamental que el profesorado cuente con herramientas efectivas, para liderar procesos dialógicos que abordan temáticas de relevancia nacional, para poder desarrollarlos de manera crítica y promover cambios de paradigmas.

En el componente **Desagregación de Competencias**, existen unidades de registro donde se hace alusión sobre las oportunidades de aprendizaje, en consideración de las necesidades educativas. La UNESCO (2017) propone, justamente, que la inclusión desarrollada en el contexto educacional, implica brindar posibilidad de crecimiento a todos los y las estudiantes, sin embargo para que esta labor sea significativa para los educandos, los medios y recursos utilizados deben ser los adecuados para los requerimientos existentes en las aulas.

Por su parte, en los demás componentes curriculares del programa en cuestión no es posible visualizar unidades de registro posibles de asociar con el fenómeno de la investigación, se mencionan a continuación: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos***.

Se desprende de lo anterior que, en las unidades de registro halladas en dos (2) componentes, se hace mención de diferentes conceptos que guardan relación directa con la educación para la diversidad con enfoque inclusivo de manera explícita, tales como inclusión o necesidades educativas. Sin embargo, aun existiendo unidades significativas dentro de algunos componentes, no se evidencia mayor coherencia con respecto al fenómeno investigativo, dado que igualmente su presencia resulta mínima.

El modelo por competencia se levanta en base a tres (3) dimensiones, donde se integra el Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser. El análisis de este programa, en función de las unidades de registro encontradas, arroja que presenta las tres (3) dimensiones. Primero, en relación al Saber se considera las necesidades educativas y el paradigma inclusivo. Segundo, el Saber Hacer se visualiza en acciones propias del quehacer docente como el reflexionar o diseñar estrategias educativas. Tercero, el Saber Ser se observa en la alusión a la transformación y

el valor de la democracia, puesto que este nos habla de una posición determinada frente a temáticas sociales.

6.3 Fundamentos de la interpretación histórica

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

6.4 Teoría de la Geografía

La tabla que se presenta a continuación agrupa las unidades de registro visualizadas en los componentes curriculares del presente programa, en relación al fenómeno en estudio.

Tabla n°80: *Unidades de Registro por Componente Curricular "6.4 Teoría de la Geografía"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Descriptor	El objetivo fundamental es epistemológico, mostrando y debatiendo en base de conceptos filosóficos fundamentales que subyacen en el pensamiento sobre el espacio geográfico. Acá se desarrolla una síntesis entre la historia del conocimiento espacial en occidente, el rol de la modernidad en la atomización científica y en el desarrollo de paradigmas geográficos, abarcando desde el determinismo, posibilismo, neopositivismo, opciones críticas, fenomenología, posmodernismo, **estudios de género** y el eclecticismo geográfico.
Desagregación de Competencias	CG4 N2 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Se compromete con su propio aprendizaje y el de los demás **respetando las diferencias individuales**.
Bibliografía Básica Obligatoria	García Ramón, María (2019) Geografía y **Género**, disidencia e innovación. Barcelona, Icaria editorial.
Bibliografía Complementaria	Castro Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (2007) El giro decolonial. Reflexiones para una **diversidad epistémica más allá del capitalismo** global. Bogotá, Siglo del hombre editores.

	Varela, Nuria y Antonia Santolaya (2017) **Feminismo** para principiantes. Madrid, S.A. ediciones.

De acuerdo con la información entregada por la tabla anterior, en el ***Descriptor*** se establece explícitamente la unidad de registro referida a paradigmas geográficos, abarcando distintos enfoques, y entre ellos los estudios de género. De acuerdo a Romañach y Lobato en Villatoro (2015), para que una sociedad afronte las diferencias ha de comprender todas las formas de discriminación que han existido, sin importar su origen, es decir, por razones de género, etnia, clase social o diversidad funcional.

De igual forma se encuentran significados explícitos en la ***Desagregación de competencias*** que refieren al abordaje desde una perspectiva respetuosa de las diferencias individuales. De esta manera, en este curso se pretende que el acto de la pedagogía, tal como señala Sáez (1997), se sustente en los derechos humanos, la búsqueda de la superación de las barreras, y la valoración de la diferencia.

En cuanto a la ***Bibliografía Básica Obligatoria*** y la ***Bibliografía Complementaria***, se alude explícitamente a conceptos vinculados al enfoque inclusivo, tales como el género y la diversidad de manera similar al Descriptor. De esta manera, estos registros significativos contribuyen a la generación de una transformación social desde la educación.

En los demás componentes curriculares de este curso no es posible visualizar unidades de registro que se puedan asociar con el fenómeno de la investigación; se mencionan a continuación: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, y Otros Recursos***.

En síntesis, los cuatro (4) componentes con elementos significativos demuestran que en el proceso de la construcción del programa hubo preocupación a la hora de integrar al enfoque inclusivo, especialmente en cuanto al estudio de la diversidad. No obstante, al carecer de unidades de registro en los demás componentes, se infiere poca coherencia interna, pues los que sí las tienen representan solo una parte mínima del total de las dimensiones del curso.

Como es señalado con anterioridad en la investigación, el modelo por competencias se cimienta por medio de tres (3) dimensiones, donde se integra el Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser. En función del análisis de este programa y las unidades de registro encontradas, se puede apreciar la presencia de tan solo dos (2) dimensiones. Pues, en primer lugar, las alusiones a la educación para la diversidad se limitan únicamente al Saber, vale decir, que las unidades de registro refieren al conocimiento epistemológico necesario para la formación de un docente de los conceptos de *estudios de género* y *Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo*. En segundo lugar, se hace presente la dimensión del Saber Ser, en cuanto a la presencia de aspectos valóricos, como se evidencia a continuación: "*respetando las diferencias individuales*". De esta manera, es posible visualizar que la integralidad de las tres (3) dimensiones no se logra a cabalidad al interior de esta asignatura.

6.5 Geografía Cultural de América y Chile

La tabla que se muestra a continuación, recopila las unidades de registro encontradas en los componentes curriculares en función del fenómeno en estudio.

Tabla n°81: *Unidades de Registro por Componente Curricular "6.5 Geografía Cultural de América y Chile"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Descriptor	Esta actividad curricular de las áreas formativas "Dominio Disciplinar", "Investigación" y "Didáctica y Práctica", sub área de Geografía, propone el **eje de la interculturalidad** y el territorio como posibilidad de establecer puentes entre distintas sociedades que coexisten y conviven en un espacio geográfico en transformación. En este sentido es de suma importancia el reconocimiento del paisaje, el territorio y el lugar, a través de los significados culturales que se fundan en las **diversas cosmovisiones sobre el espacio que cada pueblo ha desarrollado por milenios,** en una relación dialógica entre el entorno geográfico y su desarrollo cultural.

Desagregación de Competencias	CE3N2 ACPC (Análisis crítico de los planes curriculares): **Adecua los planes curriculares** para la confección de unidades didácticas colaborativas **acorde a la diversidad de contextos escolares.**

En función de la tabla presentada, el componente ***Descriptor***, presenta unidades de registro referente a una educación para la diversidad. En este sentido, en la actividad curricular se propone el eje de la interculturalidad y el territorio como posibilidad de establecer puentes entre distintas sociedades que coexisten y conviven. En esta línea se destaca también el reconocimiento de diversas cosmovisiones sobre el espacio que cada pueblo ha desarrollado durante milenios. Sobre la base de lo anterior, es posible afirmar que la cultura se conforma de conocimientos, valores y comportamientos lo cual conforma la diversidad como tal (Devalle & Vega, 2006). Es por lo anterior que los vínculos que se establecen entre distintas culturas que conviven en el mismo espacio pueden ser muy diversos.

Por otra parte, en el componente ***Desagregación de Competencias***, existen unidades de registro donde se hace alusión explícita a la adecuación de los planes curriculares para la confección de unidades didácticas colaborativas acorde a la diversidad de contextos escolares. La UNESCO (2009), menciona que para alcanzar el desarrollo de un currículum pertinente y relevante son indispensables los aprendizajes comunes para todos, y la adecuación que estos tengan con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades para promover aprendizajes significativos en los discentes. Lo anterior, responde a la progresión de un currículum más inclusivo y equitativo en función del contexto en el cual se sitúa.

En lo que respecta a los componentes curriculares del programa en cuestión: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos***, no se hallaron unidades de registro posibles de asociar con el fenómeno de la investigación.

Sobre la base de lo anterior, se puede apreciar que solo en dos (2) componentes se visualiza la presencia del fenómeno en estudio, donde se propicia la adecuación curricular en función del contexto considerando como eje la interculturalidad. Sin embargo, a pesar de que se hace

evidente la presencia, estos elementos significativos por sí solos no logran presentar una coherencia global como tal, debido a que solo representan una parte mínima del total de componentes expuestos.

Como es de saber, el modelo por competencia se cimienta en tres (3) dimensiones, donde se integra el Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser. En función del análisis de este programa y las unidades de registro encontradas, se puede apreciar la presencia de tan solo dos (2) dimensiones. La primera, referente al Saber que se explicita por medio de la consideración del eje de interculturalidad y del reconocimiento de diversas cosmovisiones y el segundo, referido al Saber Hacer se encuentra en la acción de adecuación en función de este eje considerando la diversidad del contexto mismo. En base esto, es posible visualizar que la integralidad de estas tres (3) dimensiones no se logra a cabalidad dentro de la actividad curricular.

6.6 Geografía Urbana

En seguida se presenta la tabla que recopila las unidades de registro en función al fenómeno en estudio encontradas en los componentes curriculares de la presente actividad.

Tabla n°82: *Unidades de Registro por Componente Curricular "6.6 Geografía Urbana"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de Competencias	CE3N2 ACPC (Análisis crítico de los planes curriculares): **Adecua los planes curriculares** para la confección de unidades didácticas colaborativas acorde a la **diversidad de contextos escolares.**

De acuerdo con la información entregada en la tabla anterior, el presente programa contiene aspectos distintivos relacionados con el enfoque inclusivo en uno de los componentes analizados. Tal componente corresponde a la ***Desagregación de Competencias,*** apartado en que se detalla que el o la docente en formación *"adecua los planes curriculares para la confección de unidades didácticas colaborativas acorde a la diversidad de contextos escolares".* En relación con ello, el Decreto n° 83/2015, cuya base es el Diseño Universal de Aprendizaje, entrega criterios y orientaciones para que los y las docente otorguen

flexibilización al currículum, medios y materiales, con el propósito de que todos los y las estudiantes puedan acceder al aprendizaje (Quiroga, 2015).

Los componentes curriculares que no presentan unidades de registro relacionadas con un enfoque inclusivo son: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria, Otros Recursos.***

A modo general se observa escasa presencia del enfoque inclusivo en este programa, puesto que solamente uno de sus componentes tiene elementos distintivos orientados a la atención de la diversidad. Tal componente corresponde a la *Desagregación de Competencias*. Es llamativo que, si bien en este programa se explicita la importancia de que el o la docente realice adecuaciones curriculares, los demás componentes de la actividad curricular no contienen elementos que, en articulación, tributen al logro de este propósito.

Los planes de estudio que sustentan estos programas responden al modelo basado en competencias al cual ha adscrito la UMCE en su proceso de rediseño curricular. En este sentido, las competencias son constituidas por tres dimensiones, denominadas Saber/conocimientos, Saber Hacer/procedimientos y Saber Ser/actitudes y valores. Parte de esta investigación también se dedica a identificar la presencia de cada uno de estos saberes en la actividad curricular, siempre y cuando estos saberes respondan a un enfoque inclusivo y de educación para la diversidad. Sobre la base de lo anterior, se observa un saber de tipo procedimental en la *Desagregación de Competencias*, en la que se señala la expectativa de que el o la docente en formación adecue los planes curriculares acorde a la diversidad de contextos escolares. De esta manera, pese a que el presente programa cuenta con escasa presencia de una educación para la diversidad, sí es importante señalar que, entre las competencias que se espera que el docente en formación desarrolle, se busca que logre generar adecuaciones para las cuales se requiere de apertura y una base de conocimientos que le permita atender a la diversidad.

6.7 Currículo Educacional

La tabla que se muestra a continuación, aúna las unidades de registro posibles de relacionar con el fenómeno en estudio que se encuentran en varios de sus componentes curriculares.

Tabla n°83: *Unidades de Registro por Componente Curricular "6.7 Currículo Educacional"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Descriptor	Permite la reflexión crítica sobre las racionalidades del curriculum educacional presentes en el sistema curricular nacional, con énfasis en la propuesta para Historia y Geografía. También, planifica procesos de aprendizaje en Historia y Geografía, **considerando la diversidad de sujetos y espacios educativos.** Además, desde la dimensión práctica, diseña y propone estrategias pedagógicas, a partir de las **necesidades de aprendizaje de sus estudiantes**.
Desagregación de Competencias	CE3N2 ACPC (Análisis crítico de los planes curriculares): **Adecua los planes curriculare**s para la confección de unidades didácticas colaborativas **acorde a la diversidad de contextos escolares.**
Resultado Formativo	F2: **Diseña planificaciones curriculares diversificada**s a partir del análisis de los distintos elementos que componen las Bases Curriculares y Los Programas de Estudio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
Criterios de Evaluación	Incorpora, en las planificaciones que elabora para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, **estrategias y/o actividades pedagógicas diversificadas que consideren las necesidades de aprendizajes de todos y todas sus estudiantes.**
Repertorio de Situaciones Evaluativas	**Sistematización de estrategias y/o actividades diversificadas** que puedan ser incorporadas en las planificaciones de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para **responder a las necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes.**

Núcleos de Aprendizaje	2. Planificación del proceso de aprendizaje en la Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: **Principios y estrategias para la diversificación de la enseñanza**
Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Ejercicios de planificación en distintas escalas temporales y modalidades, utilizando la estructura y los componentes que solicita el Mineduc en la Evaluación Docente, el Marco de la Buena Enseñanza en el Dominio A "Preparación de la enseñanza", sus criterios y descriptores y **las recomendaciones para una planificación diversificada según el Decreto N° 83.** Análisis de planificaciones reales, elaboradas por profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, identificando modalidad, planteamiento de los objetivos y/o **estrategias de aprendizaje diversificadas**, entre otros componentes.
Bibliografía Básica Obligatoria	Ministerio de Educación de Chile (2015) **Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015.** Recuperado de:http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf
Otros Recursos	Ministerio de Educación de Chile (2018) **Experiencia de Diversificación de la Enseñanza** [video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=IfNutBVAk9Y

Según la información entregada por el cuadro anterior, en el ***Descriptor*** se encuentra una unidad de registro que expone la planificación de la enseñanza en consideración de la diversidad presente, tanto en estudiantes como en el contexto educativo, además de las necesidades de aprendizaje existentes. Díez y Huete (1997) consideran que para el desarrollo sistemas educativos inclusivos es necesario adoptar modelos de curriculum que promuevan el aprendizaje en diversidad, pero dan relevancia a que este proceso, más allá de ser un recurso de carácter técnico, debe ser diseñado desde la convicción absoluta de que en razón de esta heterogeneidad presente, debe enseñarse a cada uno de forma diferenciada. En la ***Desagregación de Competencias***, el elemento significativo identificado se encuentra en la mención de una adecuación curricular acorde a la diversidad, por lo que igualmente se relaciona con el hecho de modificar la estructura del currículum para acoger a la diferencia

desde el proceso de enseñanza aprendizaje. Dentro del ***Resultado Formativo***, la unidad de registro visualizada, se asocia a la misma temática, pero ahora abordando las planificaciones diversificadas, en relación a los diferentes elementos que componen esta heterogeneidad, y es aquí donde se concreta la consideración a estas diferencias, pues en las planificaciones se idea y registra la manera que se llevará a cabo la inclusión y validación de la diversidad.

Tanto en el componente ***Criterios de Evaluación*** como en ***Repertorio de Situaciones Evaluativas***, se observa que el elemento significativo posible de ligar con el fenómeno investigativo es la sistematización y utilización de estrategias diversificadas que dan respuesta a las diferentes necesidades de aprendizaje existentes. La UNESCO (2017), señala que la inclusión en contextos educativos necesita una labor dedicada a ofrecer oportunidades de desarrollo para todos los y las estudiantes, por lo que es necesario conocer primero sus características y necesidades para adecuar la enseñanza a métodos que hagan factible el aprendizaje.

En ***Núcleos de Aprendizaje***, las unidades de registro encontradas guardan relación con la diversificación de la enseñanza, en cuanto a principios, estrategias, directrices ministeriales y planificación. En este sentido, MINEDUC (2012) en el entendido que la educación es un derecho de los y las estudiantes, expone que los docentes deben contar con la capacidad de atender a la diversidad, y reconocer en esta una oportunidad de desarrollo y aprendizaje para la comunidad escolar, es por esto que la diversificación juega un rol fundamental, ya que es por medio de esta que se puede abarcar la heterogeneidad existente.

De igual forma en las ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje***, las unidades de registro explicitan recomendaciones para una planificación diversificada según el Decreto N° 83 y estrategias de aprendizaje diversificadas.

En cuanto a la ***Bibliografía Básica Complementaria*** y ***Otros Recursos***, las unidades de registro se ligan con la diversificación de la enseñanza, en concreto la mención directa del Decreto n°83/2015 y una experiencia referida a lo mismo. En este recurso, el Ministerio de Educación define ciertos conceptos y cómo se entienden, por tanto ,al ser un documento de carácter nacional se reconoce su importancia en cuanto a directrices sobre el quehacer docente.

Igualmente, dentro de la actividad curricular hay componentes que no presentan unidades de registro explícitas, son los siguientes: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje y Bibliografía Básica Obligatoria***.

De las unidades de registro halladas en diversos componentes se desprende que existe una cohesión interna puesto que en los diversos elementos se puede identificar una temática transversal, que son las adecuaciones curriculares en relación a la diversidad y necesidades educativas que se puedan presentar. Como existen conceptos significativos en nueve (9) de doce (12) secciones, se determina que también existe una coherencia con la educación en y para la diversidad, debido a que su presencia abarca la mayoría de sus componentes.

Por último, la actividad curricular es parte de un Plan de Estudio creado en base a un modelo por competencias, en donde se integra el Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser. En este programa, se pueden evidenciar de la siguiente manera: en primer lugar, el Saber, se refleja en las diversas alusiones a las necesidades educativas y las diversificaciones pedagógicas, incluyendo al Decreto n°83/2015. En segundo lugar, el Saber Hacer se observa en las diferentes acciones que respecta al profesional de la educación, tal como diseñar planificaciones diversificadas, adecuar planes y programas, integrar estrategias diversificadas. En tercer lugar, el Saber Ser, es registrado en la mención de la reflexión crítica sobre el currículum, puesto que esta acción igualmente requiere de una postura determinada en cuanto a procesos de enseñanza. De esta manera, se revela una integralidad en cuanto a las competencias que deben estar presentes en la actividad curricular.

Síntesis VI Semestre

En suma, el sexto semestre del presente plan de estudios se constituye por siete (7) asignaturas, las que estuvieron en su totalidad disponibles, de las cuales solo seis (6) contemplan unidades de registros explícitas de educación en y para la diversidad, puesto que contienen elementos alusivos al enfoque inclusivo en un (1) a cuatro (4) componentes, distinguiéndose sólo una actividad curricular con nueve (9) componentes curriculares. Esto permite afirmar que pese a una actividad curricular destacable y que existe transversalidad en la presencia del enfoque inclusivo, este no alcanza una presencia significativa en el semestre.

La actividad curricular que más destaca corresponde a "*6.7 Currículo educacional*", debido a que este reúne unidades de registro en nueve (9) de sus componentes. Este programa contribuye en gran medida a la educación en y para la diversidad, pues argumenta que las adecuaciones curriculares se han de llevar a cabo desde la detección de necesidades educativas, poniendo énfasis en valores como el respeto por las diferencias. En relación a las dimensiones de las competencias, los significados que destacan mayormente son los siguientes; en cuanto al Saber, este se ve reflejado en los conocimientos previos que requiere el docente en formación para llevar a cabo la detección de necesidades educativas a partir de la observación del contexto, en conjunto al planteamiento de las estrategias pertinentes. Mientras que, en relación al Saber Hacer, este se vincula con lo anterior en cuanto a la generación de propuestas pedagógicas diversificadas y atingentes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Y por último, el Saber Ser es entendido desde la reflexión crítica respecto de la valoración de la diversidad incorporada en la actitud profesional, en la que se respetan las diferencias y particularidades de los y las estudiantes.

Por otra parte, la actividad curricular que menos destaca en relación a la presencia de la educación en y para la diversidad corresponde a "*6.3 Fundamentos de la interpretación histórica"*, debido a que carece de unidades de registro, a diferencia de las demás que contienen elementos significativos a lo menos en dos (2) componentes curriculares.

Los componentes que responden a un enfoque de inclusión y diversidad que destacan debido a su recurrencia dentro del semestre, se encuentran a continuación, junto a su debida cantidad de ocasiones presentes: En primer lugar, la *Desagregación de Competencias* contempla siete (7) unidades de registro distribuidas dentro de siete (7) asignaturas. Mientras que, el *Descriptor* presenta seis (6) unidades de registro repartidas en tres (3) actividades curriculares. Por otra parte, los *Criterios de Evaluación* manifiestan una (1) unidad de registro presente en dos (2) programas. En cuanto a la *Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria,* y *Otros Recurso*s, estas presentan dos (2) unidades de registro al interior de dos (2) actividades curriculares. Por último, las *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje* evidencian dos (2) unidades de registro dentro de una (1) sola asignatura; mientras que el *Resultado Formativo,* el *Repertorio de Situaciones Evaluativas,* y *los Núcleos de Aprendizaje* incorporan unidades de registro (1) sola vez. A partir del conteo anterior, es posible concluir que el presente semestre muestra una prevalencia de la educación para la diversidad, puesto que los componentes con mayor recurrencia aluden

directamente a la preparación de profesionales que puedan atender a los educandos desde el enfoque inclusivo.

En términos generales, los conceptos que aparecen en los componentes mencionados hacen alusión a destrezas y habilidades relacionadas con analizar los contextos escolares bajo una mirada inclusiva, democratizante y transformadora, de modo que las necesidades educativas sean abordadas desde la valorización a la diversidad, por tanto, adecuaciones curriculares significativas.
Por otro lado, cabe señalar que las competencias con mayor recurrencia corresponden a las Competencias *Específicas* de nivel intermedio, mientras que las *Genéricas* y *Sello* se presentan en menor medida, estas se enfocan principalmente en la implementación de propuestas didácticas de la disciplina en cuestión desde la valoración de las necesidades específicas, las diferencias individuales de los estudiantes y de los contextos. De igual forma se destaca la adecuación de los planes curriculares para la confección de unidades didácticas colaborativas.

A raíz de lo anterior, se puede observar la presencia completa de las tres (3) dimensiones constituyentes de las competencias del modelo educativo, es decir, que se integra lo conceptual donde se abarcan las necesidades educativas, la Ley de Inclusión Escolar, la democracia, el género, la diversidad, la interculturalidad, la diversificación de la enseñanza y el Decreto 83. Lo procedimental, considerando las adecuaciones de los planes, el diseño de planificaciones diversificadas como la implementación de estas estrategias. Y por último lo actitudinal/valórico reflejado en el respeto por las diferencias individuales. Por tanto, es posible afirmar que en el sexto semestre se busca desarrollar la integralidad en lo que refiere a las dimensiones de las competencias contemplando saberes (conceptos), saber hacer (procedimientos) y ser (actitudes y valores) correspondientes a la educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo. Por tanto, surge una profunda coherencia en relación a las competencias encontradas en este semestre.

VII Semestre

7.1 Didáctica de la Historia I

A continuación, se presenta la tabla que recopila las unidades de registro en función al fenómeno en estudio evidenciadas en los diferentes componentes curriculares.

Tabla n°84: *Unidades de Registro por Componente Curricular "7.1 Didáctica de la Historia I"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de Competencias	CS3 N2 OA **(Oportunidades de aprendizaje)**: propone estrategias pedagógicas a partir de **las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.** CG4 N2 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Se compromete con su propio aprendizaje y el de los demás **respetando las diferencias individuales.**
Criterios de Evaluación	Diseña estrategias de enseñanza-aprendizaje integrando los **criterios didácticos de multidimensionalidad** (cognitivo, valórico, socioafectivo, etc.) y de **polisensorialidad** (visual, audiovisual, modelativo, representacional, etc.)
Núcleos de Aprendizaje	Desglose del Núcleos de Aprendizaje: **Transversalidades educativas (ciudadanía, género, medioambiente, convivencia e inclusión, interculturalidad)**

Según lo señalado en la tabla, este programa evidencia unidades de registro que dan cuenta de educación en y para la diversidad en la ***Desagregación de Competencias***, apartado en que se señala que el docente "*propone estrategias pedagógicas a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes".* Además, plantea un compromiso con el aprendizaje propio y el de los demás, desde una actitud de respeto hacia las diferencias individuales. En este sentido, Gimeno (1996) destaca que el profesorado debe aprender a trabajar con la diversidad y buscar estrategias pedagógicas diversificadas.

En los ***Criterios de Evaluación*** se habla de que el docente "*diseña estrategias de enseñanza-aprendizaje integrando criterios didácticos de multidimensionalidad y polisensorialidad.* Siguiendo la línea de lo anterior, el ya señalado autor plantea, además, que atender a la diversidad de alumnos en el aula implica la utilización de diferentes medios y de aprovechar los conocimientos previos de los estudiantes y los recursos del entorno (Gimeno, 1996).

En los ***Núcleos de Aprendizaje*** se hace referencia en su desglose a la temática de *"Transversalidades Educativas",* conceptualización que aborda tópicos como la ciudadanía, el género, el medio ambiente, la interculturalidad y la convivencia e inclusión. Tal temática cobra relevancia si se interpreta de acuerdo a la mirada de Marchesi y Martín (1998), quienes declaran que hablar sobre la diversidad supone considerar una serie de indicadores muy diversos, como el origen familiar, social, cultural, de sexo, aspectos intra o interpsicológicos, o presencia de necesidades especiales. En sus palabras, estos factores pueden combinarse entre sí y necesitan de una respuesta educativa común con ciertos matices que la diferencian.

Los componentes del programa que no contienen unidades de registro vinculadas al fenómeno en estudio son: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Resultado Formativo, Repertorio de situaciones Evaluativas, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria, Otros Recursos.***

En términos generales se aprecia una relativa presencia de distintivos de educación para la diversidad en tres (3) de los componentes analizados: *Desagregación de Competencias, Criterios de Evaluación* y *Núcleos de Aprendizaje.* Los aspectos que destacan se relacionan con la proposición de estrategias de enseñanza aprendizaje que respondan a las múltiples dimensiones y formas de percepción sensorial, lo que habla de una atención a las necesidades de los y las estudiantes. Por otro lado, aborda de manera explícita tópicos como la ciudadanía, el género, la inclusión, convivencia e interculturalidad derivados del concepto de las transversalidades en la educación. Por lo anterior, es posible determinar que existe consistencia entre los componentes que expresan unidades de registro explícitas asociadas al enfoque inclusivo. Esto ocurre especialmente por la relevancia que tienen los componentes en que se ubican, en relación con el proceso de formación profesional y cómo la mirada de la diversidad se hace latente en esta. Sin embargo, estos significados no se encuentran en los otros componentes por lo que se puede afirmar que no existe una coherencia global a lo largo del programa.

Los planes de estudio de los cuales derivan estos programas responden al modelo basado en competencias al cual ha adscrito la UMCE en su proceso de rediseño curricular. En este sentido, las competencias son constituidas por tres dimensiones, denominadas

Saber/conocimientos, Saber Hacer/procedimientos y Saber Ser/actitudes y valores. En cuanto al Saber Hacer, es posible apreciar aspectos procedimentales en la *Desagregación de Competencias*, cuando se señala que el o la docente en formación "*propone estrategias pedagógicas según las necesidades de los y las estudiantes"*. Por otro lado, se menciona en este mismo apartado que *"se compromete con su propio aprendizaje y el de los demás respetando las diferencias individuales*". Tal enunciado corresponde a un Saber Ser, puesto que declara una actitud al explicitar el respeto a la diversidad. Finalmente, los *Núcleos de Aprendizaje* implican un Saber, puesto que se profundiza en conceptos cuyo conocimiento resulta base para el quehacer docente desde un enfoque inclusivo. La temática que engloba los conceptos a los que se hace alusión se denomina "*Transversalidad Educativa".* Para finalizar, es posible enunciar que el presente programa contiene los tres (3) saberes que aportan a la conformación integral de una competencia. Es decir, se aprecian saberes conceptuales, procedimentales y valórico-actitudinales.

7.2 Historia de América Contemporánea

A continuación, se expone la tabla que agrupa las unidades de registro presentes en los componentes de este programa, en relación con el fenómeno en estudio.

Tabla n°85: *Unidades de Registro por Componente Curricular "7.2 Historia de América Contemporánea "*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Criterios de Evaluación	**Valora la riqueza cultural de distintos pueblos y culturas expresada en la historia de América Latina.**

Según indica el cuadro, el elemento significativo se encuentra en el componente ***Criterios de Evaluación***. Esta unidad de registro pone énfasis en la valoración de los aportes de las diversas culturas latinoamericanas. En torno a lo expuesto, Taboada-Leonetti en Devalle y Vega (2006) señalan que el concepto de cultura, es comprendido como el cúmulo estructurado de formas de actuar, pensar y creer que tienen los grupos, para enfrentar problemáticas que surgen desde su contexto y además les proporciona cohesión. En este sentido, es fundamental que el profesorado cuente con las herramientas efectivas para apreciar la diversidad humana en todo ámbito, lo que responde directamente al enfoque inclusivo.

En cuanto a los demás componentes curriculares del programa en cuestión, no es posible visualizar unidades de registro asociables con el fenómeno de la investigación, se mencionan a continuación: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos***.

Se desprende de lo anterior que, en las unidades de registro halladas en uno (1) de los componentes, se hace mención de diferentes conceptos que tienen relación directa con la educación en la diversidad con enfoque inclusivo de manera explícita, tales como inclusión o necesidades educativas. Sin embargo, dada la escasez de significados es posible afirmar que no existe consistencia interna en el programa de la actividad curricular, ya que la presencia de conceptos inclusivos en un componente no asegura su concreción.

El modelo por competencias se levanta en base a tres (3) dimensiones, donde se integra el Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser. El análisis de este programa, en función de las unidades de registro encontradas, arroja que presenta dos (2) de estas dimensiones. Primero, en relación al Saber, se considera la identificación de diversas sociedades latinas y sus riquezas culturales, correspondiendo a un conocimiento epistemológico sobre las diferencias de los grupos humanos. Y, en segundo lugar, en relación al Saber Ser, este se sustenta sobre las bases de los contenidos anteriores, pero le agrega un componente actitudinal: "*valora la riqueza cultural*". Por lo tanto, es posible evidenciar la presencia de dos (2) de tres (3) aristas de las competencias correspondientes al modelo adscrito por la UMCE.

7.3 Actividad curricular de mención: Metodología de la investigación en Historia / Metodología de la investigación en Geografía

> En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

7.4 Actividad curricular de mención: Monográfico de Historia I y Monográfico de Geografía I.

Considerando la similitud de la orientación de ambos programas, que distinguen en la sub área o mención de las disciplinas de la Historia y de Geografía, se presenta a continuación

la tabla que reúne las unidades de registro relacionadas con el enfoque inclusivo encontradas en el mismo componente de cada programa.

Tabla n°86: *Unidades de Registro por Componente Curricular "7.4 Actividad curricular de mención: Monográfico de Historia I y Monográfico de Geografía I"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CG4 N2 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Se compromete con su propio aprendizaje y el de los demás **respetando las diferencias individuales.**

Tal como se puede evidenciar en la tabla anterior, ambas actividades curriculares se limitan a contener unidades de registro dentro del componente de ***Desagregación de Competencias***, pues este hace mención explícita al respeto hacia las diferencias de cada individuo. Sáez (1997) señala que el enfoque inclusivo, necesario para la sociedad actual, corresponde a un tipo de educación que se basa en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diversidad y en la superación de barreras. De este modo, la valoración por las distintas características responde a los ideales de la educación para la diversidad.

Los componentes que carecen de unidades de registro en esta actividad curricular corresponden a ***Nombre de la Actividad Curricular***, ***Tipo de Docencia, Descriptor***, ***Resultados Formativos***, ***Criterios de Evaluación***, ***Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Repertorio de Situaciones Evaluativas***, ***Núcleos de Aprendizaje***, ***Bibliografía Básica Obligatoria***, ***Bibliografía Complementaria***, y ***Otros Recursos***.

A modo de balance, es posible afirmar que la actividad curricular carece de coherencia interna en cuanto a la presencia de la educación para la diversidad entre sus componentes, puesto que esta se limita a unidades de registro dentro de un único elemento. De esta manera, se evidencia que la *Desagregación de Competencias* alude a un mismo eje temático: respeto a la diversidad, no obstante, los demás componentes curriculares se abstienen de presentar este tipo de conceptos. Y es así como se carece de sustento suficiente que permita un efectivo abordaje del enfoque inclusivo en estas actividades curriculares, por lo que resultan poco coherentes.

Por otra parte, cabe mencionar que el actual plan de estudios sienta sus bases en el modelo de currículum por competencias, cuyas dimensiones son: la epistemológica (Saber), la práctica (Saber Hacer), y la actitudinal (Saber Ser). Sin embargo, al analizar desde la perspectiva del enfoque inclusivo, se ha detectado que este curso carece de la dimensión del Saber y del Saber Hacer. Esto debido a que las unidades de registro se limitan a señalar determinadas actitudes, que resultarían un Saber Ser, como se puede apreciar en el siguiente extracto: "*respetando las diferencias individuales*". De esta manera se especifica un modo de abordar las reflexiones del aprendizaje, pero no la manera de llevarlo a cabo, o un conocimiento epistemológico de base; lo que en consecuencia resulta en una falta de integralidad en cuanto a las competencias de esta asignatura, pues se evidencian solo una (1) de las tres (3) dimensiones.

7.5 Geopolítica y Globalización

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

7.6 Didáctica de la Geografía I

La tabla presentada a continuación hace una compilación de las unidades de registro encontradas en los distintos componentes de este programa, en función del fenómeno investigativo.

Tabla n°87: *Unidades de Registro por Componente Curricular "7.6 Didáctica de la Geografía I"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CS3 N2 OA **(Oportunidades de aprendizaje**): propone estrategias pedagógicas **a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.**
Criterios de Evaluación	Selecciona estrategias, metodologías individuales y grupales **considerando las características psicobiológicas, el contexto sociocultural de los estudiantes en etapa escolar y los requerimientos de los programas curriculares de estudio.**

Núcleos de Aprendizaje	Contextos Educativos y **adecuaciones curriculares** **3. Conociendo a los y las estudiantes: Estilos de aprendizaje y contextos educativos.** **5. ¿Contextualizar? ¿Adecuar? ¿Generar material didáctico?: Formas de adecuación curricular.**

En base a los significados encontrados en los componentes de la presente actividad curricular, es posible apreciar unidades de registro referentes a una educación en y para diversidad en la ***Desagregación de Competencias,*** donde se insta a proponer estrategias pedagógicas a partir de las necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes. Respecto a esto, las autoridades de educación de América Latina y el Caribe, han expresado que es urgente proporcionar diferentes opciones, caminos y modalidades, equivalentes en calidad, para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales deben acompañarse de mecanismos y estrategias que contribuyan a fortalecer la demanda por una educación de calidad en y para la diversidad (Leiva, 2005). Por lo que se propone en la *Desagregación de Competencias*, responde de manera directa a este supuesto.

Por otra parte, los ***Criterios de Evaluación***, de igual manera presentan unidades de registro referentes al fenómeno en estudio donde se insta a la selección de estrategias y metodologías que consideran las características psicobiológicas, el contexto sociocultural de los estudiantes en etapa escolar y los requerimientos de los programas curriculares de estudio. En cuanto a esto, la UNESCO (2017) propone que uno de los pilares primordiales para la educación inclusiva es generar oportunidades de aprendizaje en función de lo que la diversidad presenta, siempre sobre la base del respeto al otro como ser humano.

En cuanto a los ***Núcleos de Aprendizaje***, los ejes temáticos que se trabajan en la actividad curricular se relacionan de manera directa con los *Criterios de Evaluación.* Lo anterior, debido a que se proponen temáticas referidas a contextos educativos y adecuaciones curriculares, instando al conocimiento de diferentes estilos de aprendizaje, como a contextos educativos. Respecto a aquello, como ha sido expresado en diferentes análisis expuestos, para generar un currículum inclusivo, este debe considerar que en la planificación se tome en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje, así como también, tener dominio de estos (Bachmann, 2009).

En los nueve (9) componentes curriculares restantes, no se presentaron unidades de registro explícitas. Se indican a continuación: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Resultado Formativo, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.***

Los significados explícitos en los componentes presentados poseen una relación estrecha con el fenómeno investigativo, en lo que respecta a propuesta de adecuaciones curriculares para la diversidad encontrada en los contextos educativos, lo cual demuestra una coherencia interna entre las actividades curriculares. Pese a lo anterior, la presencia de significados en tres (3) de los doce (12) componentes hace posible afirmar que no existe coherencia en cuanto a la totalidad de éstos en función a la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo. Sin embargo, se considera destacable que una actividad curricular de "Didáctica" contempla significados fundamentales para el desarrollo de la inclusión educativa. De manera especial resulta valorable el contemplar que, bajo la actual política educativa, las adecuaciones curriculares se realizan a personas que enfrentan barreras para el aprendizaje dada su condición de discapacidad (Quiroga, 2015).

Por último, en cuanto a las dimensiones en un modelo por competencias, las unidades de registro evidencian dos (2) de las tres (3) dimensiones esperadas. Las anteriores, corresponden al Saber relacionado con necesidades educativas, como los diversos estilos de aprendizaje. Por otra parte, encontramos el Saber Hacer, el cual insta a la formulación de diversas propuestas metodológicas que atiendan a estos saberes conceptuales presentados. En función de lo anterior, no fue posible evidenciar la presencia del Saber Ser, por tanto, no se aprecia coherencia interna de manera explícita entre las dimensiones de las competencias.

7.7 Evaluación Educacional

En la tabla que se presenta a continuación, se reúnen las diversas unidades de registros visualizadas en algunos componentes que integran esta actividad curricular.

Tabla n°88: *Unidades de Registro por Componente Curricular "7.7 Evaluación Educacional"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Descriptor	Además, desde la dimensión práctica, propone **estrategias evaluativas a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.**
Desagregación de Competencias	CS2 N2 CRE (Creatividad): **Propone distintas** soluciones que involucran acciones nuevas y originales en relación a las **necesidades de formación**. CS3 N2 OA **(Oportunidades de aprendizaje)**: Propone estrategias pedagógicas a partir de las **necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.**
Resultado Formativo	Analiza críticamente los sustentos teóricos y legales que fundamentan el proceso de evaluación educacional, para la **propuesta de estrategias evaluativas regulares e inclusivas facilitadoras del aprendizaje** de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. **Planifica procesos evaluativos, adecuando los programas curriculares, para potenciar la enseñanza y el aprendizaje** de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de todos los estudiantes de **forma inclusiva, en distintos contextos educativos.**
Núcleos de Aprendizaje	a) Sustentos Teóricos de la Evaluación Educacional **La evaluación diferenciada del aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.** b) Planificación de procesos evaluativos: estrategias y procedimientos evaluativos. Reflexión crítica de la **adecuación de programas curriculares** en función de la relación entre aprendizaje y evaluación.
Estrategias de enseñanza aprendizaje	-Discusiones grupales para la **adecuación de programas curriculares e**n función de la relación entre aprendizaje y evaluación.

En concordancia con lo reflejado en la tabla anterior, ha sido posible encontrar aspectos que dan cuenta de una educación para la diversidad en el ***Descriptor*** cuando se señala que él o la estudiante de pedagogía *"en la dimensión práctica, propone estrategias evaluativas a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes"* y en la ***Desagregación de Competencias*** *" propone distintas soluciones que involucran acciones nuevas y originales en relación a las necesidades de formación".* De esta manera, pone la mirada en cómo dar respuesta a las necesidades del proceso de formación que se da durante su quehacer docente. Por otro lado, sugiere que el docente en formación propone estrategias pedagógicas de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. En relación con lo anterior, los estándares tres (3) y cuatro (4) de Educación Media requieren del conocimiento del currículum y de cómo utilizar los diversos instrumentos curriculares con el fin de analizar y crear propuestas pedagógicas y de evaluación. Además, se espera que el docente sea capaz de hacer uso de estos instrumentos y entenderlos como un constructo social flexible que se modificará de acuerdo a las características que presenten los estudiantes o el establecimiento educativo (MINEDUC, 2012).

En el ***Resultado Formativo*** se declara como expectativa que el profesor en formación analice críticamente los sustentos legales y teóricos en cuanto al proceso de evaluación educacional, para así proponer estrategias evaluativas regulares, que sean "*inclusivas y facilitadoras del aprendizaje"* de la Historia. Por otro lado, espera que el estudiante de pedagogía planifique procesos evaluativos *"adecuando los programas curriculares"*, de modo que potencie la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura de Historia en diversos contextos educativos, "*de forma inclusiva".* Es relevante que en este componente que define los dos propósitos centrales de la actividad curricular se explicitan significados asociados a educación en y para diversidad. De esta forma se aprecia el compromiso para tributar al estándar pedagógico número ocho (8) que plantea que la formación de docentes de educación media, al igual que los de educación básica debe estar "preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula" (MINEDUC, 2012, p. 18).

En lo referido a los ***Núcleos de Aprendizaje*** una de las temáticas que se aborda es *"la evaluación diferenciada del aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales"*, reflejando así el énfasis que se entrega a la evaluación como un ámbito de la docencia que debe ser modificado en función de factores contextuales, acogiendo las diferencias

individuales de los escolares. El Decreto Nº170 establece en sus orientaciones de implementación que, la evaluación diferenciada tiene como propósito brindar al escolar la posibilidad de evidenciar a través de distintos desempeños y respetando su ritmo y estilo, lo aprendido. Junto con ello busca aumentar la motivación por el aprendizaje y la autoestima académica, reafirmando la seguridad personal y el sentimiento de competencia (Mendoza, 2009).

El quinto componente que incluye significados asociados al enfoque inclusivo es ***Estrategias de enseñanza aprendizaje*** que se aplicarán para el logro de los Núcleos de aprendizaje. Los significados destacados expresan la necesidad de implementar adecuaciones al programa **e**n función de la relación entre aprendizaje y evaluación. En palabras de Casanova (2009) comprender que las diferencias se atienden mediante un modelo evaluador que lo permita, que no obligue y construya el avance de los escolares a través de una evaluación rígida, uniformada e igual para todos. Este desempeño docente se relaciona directamente con el enfoque inclusivo ya que contempla las características de los escolares y del contexto para orientar la enseñanza y evidenciar sus logros.

Los componentes curriculares que no contienen unidades de registro posibles de relacionar con el fenómeno en estudio son ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria, Otros Recursos.***

A partir de lo anterior se aprecian elementos posibles de vincular con el enfoque inclusivo y la educación para la diversidad en cinco (5) de los componentes constituyentes de este programa. Si bien la cantidad de elementos no alcanza la mitad del total de doce (12) componentes, es interesante observar que los componentes mencionados son los clave en el diseño de la actividad curricular. Además, los significados presentes en cada uno de ellos se articulan de tal manera que evidencian recurrencias, como por ejemplo la proposición de soluciones y estrategias ante las necesidades que se presentan en el alumnado, y la consideración de una evaluación diferenciada en el contexto de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En relación a lo anterior, el estándar cuatro (4) de Pedagogía en Educación Media destaca que se espera que el futuro docente tenga como principal desafío el conocimiento de estrategias didácticas propias de su disciplina y área curricular, considerando además las necesidades, intereses, habilidades y experiencias de sus

estudiantes. De esta forma el docente en formación estará preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula, tal como se explicita en el estándar pedagógico ocho (8) (MINEDUC, 2012). Otro aspecto a destacar respecto de los significados presentes en estos cinco componentes es que ellos presentan una coherencia interna que favorece el desarrollo del enfoque inclusivo, ya que son planteados en la descripción, en las competencias, en los saberes presentados en los núcleos, en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, aunque no explícitamente el los criterios y repertorios evaluativos. Pese a este aspecto positivo llama la atención que en la bibliografía no aparecen textos especializados en procesos de evaluación en y para la diversidad, si bien es posible inferir que autores tales como Santos Guerra y César Coll adscriben principios absolutamente coherentes con el enfoque de inclusión educativa. Por todo lo antes expresado es pertinente afirmar que existe mediana coherencia entre los componentes del programa de esta actividad curricular. Pero resulta altamente positivo que siendo una asignatura clave de la formación pedagógica que aborda uno de los puntos críticos del proceso enseñanza aprendizaje, como es la evaluación, se aprecie explícitamente elementos constitutivos del enfoque inclusivo.

Los planes de estudio de los cuales derivan estos programas responden al modelo basado en competencias al cual ha adscrito la UMCE en su proceso de rediseño curricular. En este sentido, las competencias están constituidas por tres dimensiones, denominadas Saber/conocimientos, Saber Hacer/procedimientos y Saber Ser/actitudes y valores. En relación con lo anterior, en el *Descriptor*, en la *Desagregación de competencias*, en los dos *Resultados formativos*, en los dos *Núcleos de Aprendizaje* y en una de las *Estrategias de enseñanza aprendizaje* se plantea que el estudiante de pedagogía reconoce las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, propone proceso y estrategias evaluativas inclusivas, comprende a nivel teórico la evaluación diferenciada y adecua los programas curriculares, lo que constituye dominio de estos conceptos es decir Saber, pero en función de su implementación, lo que refiere un Saber Hacer. Por último, es posible detectar un Saber Ser, al incorporar el carácter de *"inclusivas"* en las estrategias que buscan facilitar el aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En resumen, es factible enunciar que el presente programa contiene los tres (3) saberes que aportan a la conformación integral de una competencia. Es decir, se aprecian saberes conceptuales, procedimentales y valórico-actitudinales.

Síntesis VII Semestre

A modo de síntesis, el análisis expuesto correspondiente al séptimo semestre se compone por nueve (9) actividades curriculares, de las cuales seis (6) presentan unidades de registro referidas a una educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo y los restantes, tres (3) en este caso, no presentan componentes que puedan ser relacionados con el fenómeno en estudio.

Dentro de las actividades curriculares presentadas, las que más destacan en función de la cantidad de componentes alusivos a un enfoque inclusivo, son: "*7.1 Didáctica de la Historia I", "7.6 Didáctica de la Geografía I" y "7.7 Evaluación Educacional",* donde es posible apreciar la presencia de unidades de registro bajo el enfoque en estudio en tres (3) de sus componentes y en la última en cinco (5) de sus componentes. Sobre la base de lo anterior, los significados más relevantes respecto al saber se relacionan con necesidades de los estudiantes; transversalidades educativas tales como ciudadanía, género, medioambiente, convivencia, inclusión e interculturalidad; riqueza cultural de distintos pueblos y culturas en la historia de América Latina; estilos de aprendizaje y contextos educativos; adecuación curricular y finalmente evaluación diferenciada. En relación al Saber Hacer, comprometen acciones tales como proponer estrategias de aprendizaje y evaluativas inclusivas a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes; planifica procesos de aprendizaje y evaluativos, adecuando los programas curriculares a partir de distintos contextos educativos. Respecto al ser, destaca el compromiso que debe presentar el docente con su propio aprendizaje y el de los demás, respetando y valorando las diferencias individuales de cada persona o cultura.

Es necesario mencionar que las actividades curriculares que no cuentan con aspectos distintivos del enfoque inclusivo son: "*7.3 Actividad curricular de mención: Metodología de la investigación en Historia / Metodología de la investigación en Geografía" y "7.5 Geopolítica y Globalización".*

Sobre la base de los datos obtenidos, es posible apreciar que la recurrencia de componentes, en función de unidades de registro asociados a un enfoque de inclusión y diversidad a lo largo de las actividades curriculares del séptimo semestre, es la siguiente: la *Desagregación de Competencias* presenta seis (6) unidades de registro distribuidas en cinco (5) asignaturas.

En cambio, los *Criterios de Evaluación* evidencian tres (3) unidades de registro al interior de tres (3) actividades curriculares. Por otra parte, los *Núcleos de Aprendizaje* contemplan cinco (5) unidades de registro repartidas en tres (3) cursos. En cuanto al componente de *Resultado Formativo*, este cuenta con dos (2) unidades de registro dentro de un (1) único programa. Por último, tanto el *Descriptor*, como las *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*, contaron con solo una (1) unidad de registro dentro de un (1) curso. A partir de esto, es posible concluir que este semestre presenta predominancia de la educación para la diversidad, esto debido a que sus componentes más relevantes aluden en su mayoría a la instrucción de docentes en tópicos relativos al enfoque inclusivo.

En términos generales, los conceptos que aparecen en los componentes mencionados hacen referencia a la competencia sello que busca brindar oportunidades de aprendizaje contemplando las necesidades de los estudiantes en cuatro (4) actividades curriculares. La competencia genérica de habilidades sociales y valóricas que busca el compromiso con su propio aprendizaje y el de los demás respetando las diferencias individuales también en cuatro (4) actividades curriculares y la competencia sello creatividad en la que se espera que el o la docente en formación proponga distintas soluciones que involucren acciones nuevas y originales en relación a las necesidades de formación solo en una (1) actividad curricular. En el componente *Criterio de Evaluación* se destaca el diseño de estrategias de aprendizaje y evaluación según las necesidades de los estudiantes y sus contextos en dos (2) actividades curriculares y en una (1) de ellas la valoración de estas diferencias. Los dos *Resultados Formativos* propuestos en una (1) actividad curricular, "*7.7 Evaluación educacional"*, definen el análisis crítico de sustentos teóricos y legales para la propuesta de estrategias evaluativas regulares e inclusivas. En el componente *Núcleo de aprendizaje* presente en tres (3) actividades curriculares, se compromete el estudio de las transversalidades educativas, estilos de aprendizaje, contextos educativos, evaluación diferenciada, adecuación de programas curriculares. Este último también se aborda en una (1) actividad curricular, "*7.7 Evaluación educacional"* en el componente estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Con lo antes descrito es fácil apreciar que en este semestre existe un abordaje de la tridimensionalidad del modelo por competencias, por cuanto se abordan saberes arriba desglosados, saberes hacer centrados en el diseño de planificaciones y estrategias de aprendizaje y evaluación inclusivas. Por último, lo que respecta a lo actitudinal y valórico, el Ser, se puede apreciar en el respeto y valoración a las diferencias individuales como a la

riqueza cultural.

VIII Semestre

8.1 Práctica IV: Ayudantía e Intervención en Aula

En la siguiente tabla se exponen las unidades de registro identificadas en uno de los componentes que integran la presente actividad curricular.

Tabla n°89: *Unidades de Registro por Componente Curricular "8.1 Práctica IV: Ayudantía e Intervención en Aula"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de Competencias	CS2 N3 CRE (Creatividad): Desarrolla propuestas **formativas, innovadoras y contextualizadas que respondan a las necesidades educativas.** CG4 N3 HSV (Habilidades sociales y valóricas): **Demuestra empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración y respeto por la diversidad.**

En consideración a la información contenida en el cuadro, se puede observar con claridad que esta actividad curricular presenta unidades de registro en un solo componente: ***Desagregación de Competencias***. Los primeros elementos significativos hacen mención del desarrollo de propuestas pedagógicas que sean pertinentes e innovadoras a las necesidades educativas existentes; mientras que en los segundos, ponen el foco en algunos valores fundantes,de una educación en diversidad, como la empatía, el compromiso con el aprendizaje y el respeto por las diferencias. En relación a lo anterior, es que Booth y Ainscow (2011) plantean que las prácticas inclusivas deben acompañarse de culturas y políticas del mismo tipo, ya que de esta forma se pondría en evidencia que una comunidad educativa adhiere y está comprometida con este enfoque.

En los once (11) componentes restantes, no se observan unidades de registro posibles de asociar al fenómeno de la investigación, son los siguientes ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación,***

Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.

Se aprecia que las diferentes unidades encontradas en el componente antes señalado ponen foco en distintos aspectos que se ligan con la educación para la diversidad, con enfoque inclusivo, ya que algunos abordan ámbitos pedagógicos y otros ponen énfasis en aspectos valóricos. No obstante, se determina que esta actividad curricular no es coherente en su totalidad en cuanto a la presencia de la atención en y para la diversidad, dado que se aprecia solo en un componente.

Este programa es parte de un Plan de Estudio basado en el modelo por competencias, y este propone construir el currículum en consideración de tres (3) dimensiones: el Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser. La actividad curricular, en función de las unidades de registro analizadas, posee las tres (3) áreas. El Saber se aprecia en la alusión al reconocimiento y detección de necesidades de sus estudiantes reconociendo su diversidad, el Saber Hacer se logra observar en la mención de propuestas pedagógicas que dan respuesta a las necesidades educativas, y el Saber Ser se ve reflejado en el siguiente extracto "*Demuestra empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración y respeto por la diversidad*. Lo anterior hace referencia a valores que promueven actitudes positivas frente a la diversidad. De esta manera, se evidencia que pese a escasa presencia en el resto de los componentes se consideran estas tres (3) dimensiones de las competencias.

8.2 Didáctica de la Historia II

A continuación, se encuentra la tabla que reúne las unidades de registro visualizadas en la presente actividad curricular, en función al fenómeno investigativo.

Tabla n°90: *Unidades de Registro por Componente Curricular "8.2 Didáctica de la Historia II"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Descriptor	pretende entregar fundamentos teóricos y prácticos desde la Didáctica de la Historia, que **sustenten la selección y**

	aplicación de estrategias didácticas, metodológicas y de evaluación contextualizadas, que dinamicen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales a nivel de aula escolar junto al aporte de herramientas tecnológicas que contribuyen a la enseñanza
Desagregación de Competencias	CS2 N3 CRE (Creatividad): **Desarrolla propuestas formativas, innovadoras y contextualizadas que respondan a las necesidades educativas.** CS3 N3 OA **(Oportunidades de aprendizaje):** Construye **oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes.** CG4 N3 HSV (Habilidades sociales y valóricas): **Demuestra empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración y respeto por la diversidad.**
Resultado Formativo	Diseña diversas propuestas didácticas de Unidades de Aprendizaje, planes de clases, materiales didácticos e instrumentos evaluativos en Historia y Geografía, articulando los saberes pedagógicos, disciplinares y didácticos, **considerando la diversidad de contextos, recursos tradicionales y tecnológicos y las necesidades educativas de las y los estudiantes de Enseñanza Media.**
Criterios de Evaluación	**Realiza propuestas didácticas innovadoras y contextualizadas** para la enseñanza de la Historia y la Geografía.

A partir de la información que entrega la tabla anterior, es posible señalar que la presencia de la educación para la diversidad al interior del ***Descriptor*** se remonta al desarrollo del quehacer pedagógico en consideración de los contextos donde se lleva a cabo. De esta manera, se espera que la docencia genere experiencias contextualizadas, para favorecer los aprendizajes. Siguiendo la línea de lo anterior, Jiménez y Vilà (1999) destacan la relevancia de la diversificación de la enseñanza con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales.

En cuanto a la ***Desagregación de Competencias***, se puede apreciar que las unidades de registro integran significados relacionados al desarrollo de destrezas relativas al enfoque inclusivo, que incluyen aspectos actitudinales, como la importancia de la empatía y el compromiso necesario para el desarrollo de la educación. De este modo, se espera lograr competencias que promuevan la innovación en espacios educativos bajo ideales propios de una educación para la diversidad, como lo son la construcción de oportunidades de aprendizaje para todos y todas, sobre la base de la consideración de sus necesidades. En relación a lo anterior, Díez y Huete (1997) señalan que la adopción de un currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad no se limita a una cuestión de cantidad sino de calidad, más bien corresponde a una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que implica enseñar a cada uno de forma diferenciada.

En cuanto al ***Resultado Formativo***, es posible señalar que la presencia del enfoque inclusivo se vincula con la consideración de la diversidad a la hora de planificar los procesos de aprendizaje, especialmente en la identificación de los recursos y necesidades pertinentes. De esta manera, se espera formar a educadores que sean capaces de atender a la diversidad de manera integral, donde no sólo se consideren las particularidades personales de cada estudiante, sino que también el conocimiento a profundidad de la realidad en donde se encuentran. En coherencia con lo anterior, UNESCO (2016) destaca la relevancia de la valoración del contexto en la educación, pues esta ha de promover el diálogo y respeto hacia la diversidad cultural propia del entorno, con el fin de poder lograr objetivos vitales que refieren a la cohesión social como a la justicia.

En relación a los ***Criterios de Evaluación***, se plantea la relevancia de la generación de propuestas pedagógicas innovadoras y adecuadas al contexto en donde se han de llevar a cabo. Del mismo modo que señala MINEDUC (2012), se comprende que el currículum se conforma como un constructo social que es flexible, que se puede modificar con el fin de que este resulte atingente a las características contextuales del establecimiento como de los estudiantes.

A partir de la tabla es posible apreciar la ausencia de unidades de registro en los siguientes componentes: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos***.

Con respecto a la coherencia interna de la presente actividad curricular, cabe mencionar que las unidades de registro visualizadas anteriormente abarcan ampliamente lo comprendido por educación en y para la diversidad. No obstante, al carecer de presencia del enfoque inclusivo en numerosos componentes curriculares, se hace evidente la falta de consistencia al interior del curso, pues los sustentos epistemológicos, actitudinales y didácticos se presentan de una manera poco integral a lo largo de todo el programa curricular.

Tal como se ha explicitado anteriormente, esta asignatura se encuentra bajo las directrices del Modelo Educativo, el que sienta sus bases en el desarrollo de competencias. Es por esto, que el análisis de esta actividad curricular devela la presencia de las tres (3) dimensiones de una competencia: Saber, asociado a contenidos epistemológicos; Saber Hacer, vinculado a las estrategias didácticas; y el Saber Ser, que se sustenta en los valores y actitudes necesarias para el desarrollo integral del quehacer pedagógico. En el *Descriptor* se alude explícitamente a "*entregar fundamentos teóricos y prácticos desde la Didáctica de la Historia, que sustenten la selección y aplicación de estrategias didácticas, metodológicas y de evaluación contextualizadas*", lo que se constituye como en Saber. Mientras que en los *Criterios de Evaluación* se señala "*Realiza propuestas didácticas innovadoras y contextualizadas para la enseñanza de la Historia y la Geografía*", lo que responde a un Saber Hacer.Y, por último, en el componente de l*a Desagregación de Competencias* se plantea "*Demuestra empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración y respeto por la diversidad*", lo que se traduce en un Saber Ser. De esta manera, es posible concluir una integralidad al interior del curso en función a las dimensiones de las competencias, pues las presenta en su totalidad pese a su inconsistencia interna, ya que tal como señala Pica (2018), una educación en y para la diversidad ha de brindar acceso al conocimiento abierto a toda la sociedad y tener un compromiso cívico, propendiendo a la formación de personas con vocación de servicio a la sociedad y comprometidas con su desarrollo.

8.3 Actividad curricular de mención: Proyecto de investigación en Historia/ Proyecto de investigación en Geografía.

En la tabla que se adjunta a continuación, se exponen las unidades de registro encontradas en uno de los componentes que integran la presente actividad curricular.

Tabla n°91: *Unidades de Registro por Componente Curricular "8.3 Actividad curricular de mención: Proyecto de investigación en Historia/ Proyecto de investigación en Geografía"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de Competencias	CG4 N2 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Se compromete con su propio aprendizaje y el de los demás **respetando las diferencias individuales.**

Sobre la base de la información obtenida en la tabla, se puede apreciar que esta actividad curricular presenta unidades de registro en un solo componente: ***Desagregación de Competencias***. En este sentido, se propone a que el docente se comprometa con su propio aprendizaje y el de los demás respetando las diferencias individuales. Bajo este supuesto, según Calderón (2012), la diversidad debe ser considerada desde una perspectiva que la visualiza como positiva, enriquecedora, y como una oportunidad que se ha de utilizar para crear una sociedad de mayor tolerancia e igualdad. De esta manera, es oportuna la consideración que se realiza bajo este entendido, puesto que en base a esta podemos generar confianza, fraternidad e igualdad.

Como fue expuesto anteriormente, sólo en un componente fue posible visualizar la presencia de unidades de registro que responden a una educación en y/o para la diversidad, por lo que es posible afirmar que al interior de los once (11) componentes restantes, no se observan unidades de registro posibles de asociar al fenómeno en estudio, los cuales corresponden a: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos***.

En base a las unidades de registro halladas, es posible apreciar una coherencia por sí sola del componente, puesto que sustenta de manera directa la presencia del foco investigativo. Sin embargo, en la globalidad de la actividad curricular no es posible apreciar esto, puesto que no hubo hallazgos relativos al fenómeno en estudio, lo que nos da como resultado una actividad curricular que no responde de manera directa y consistente a lo que se busca.

Como actividad curricular, responde a un Plan de Estudio basado en el modelo por competencias, el cual propone construir un currículum en consideración de tres (3)

dimensiones: el Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser. Esta asignatura, en función de las unidades de registro halladas, posee tan solo un (1) área de las tres (3) propuestas, la cual es la del Saber Ser, puesto que insta al compromiso de un docente frente a una actividad, lo cual es una acción intrínseca del ser, que se relaciona principalmente a una actitud y valor. Bajo lo anunciado, no se puede apreciar una integralidad de las tres (3) dimensiones enunciadas.

8.4 Actividad curricular de mención: Monográfico de Historia II

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

8.4 Actividad curricular de mención: Monográfico de Geografía II

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

8.5 Actividad curricular de mención en Historia: Teoría de la historia

La presente tabla recopila las unidades de registro identificadas en uno de los componentes que integran la presente actividad curricular, en función al fenómeno en estudio.

Tabla n°92: *Unidades de Registro por Componente Curricular "8.5 Actividad curricular de mención en Historia: Teoría de la historia"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de Competencias	CG2 N3 VI2 (**Valoración intercultural 2**): **Valora el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad** y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.

Conforme a la información obtenida de la presente actividad curricular, es posible apreciar la presencia de unidades de registro referente a una educación para la diversidad en el componente de ***Desagregación de Competencias***, en cuanto a la valoración intercultural de un segundo idioma, considerándolo como medio de expresión propio y como habilidad para interactuar. Bajo esta propuesta, se estima que el abordaje de esta temática debe ser desde el

respeto por las distintas identidades culturales y el enriquecimiento desde una perspectiva holística de interculturalidad (Molano, 2007).

En función de lo presentado, es posible apreciar que al interior de los once (11) componentes restantes, no se observan unidades de registro posibles de asociar al fenómeno en estudio, los cuales se detallan a continuación: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos***.

En lo que respecta a la cohesión de la actividad curricular, se aprecia que a pesar de que exista un componente con registro de unidades significativas, este no logra abarcar a cabalidad lo que una educación para la diversidad describe. Sin embargo, es destacable el hecho de que se presente una unidad de registro que considere el segundo idioma como parte de la identidad de las personas, invitando de este modo a la aceptación y respeto de otras culturas, idiomas o cosmovisión.

Como ha sido explicitado a lo largo del documento, esta actividad curricular de igual manera responde a un modelo por competencias. En este sentido, al interior de esta podemos encontrar las dimensiones del Saber que hacen referencia al conocimiento de otras culturas y comunidades. En lo que respecta al Saber Hacer y el Saber Ser, estas dimensiones se interrelacionan en función de la unidad de registro hallada en la *Desagregación de Competencias*, la cual queda expresada en el siguiente enunciado: "*Valora el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades".* Sobre la base de lo anterior, es posible apreciar la integralidad de las tres (3) dimensiones.

8.6 Actividad curricular de mención en Geografía: Análisis integrado del territorio: Geografía de Chile

A continuación, se presenta la tabla que expone las unidades de registro identificadas en uno de los componentes que integran la presente actividad curricular en función del fenómeno en estudio.

Tabla n°93: *Unidades de Registro por Componente Curricular "8.6 Actividad curricular de mención en Geografía: Análisis integrado del territorio: Geografía de Chile"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Desagregación de Competencias	CG4 N3 HSV (Habilidades sociales y valóricas): **Demuestra empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración y respeto por la diversidad.**

Respecto a la tabla anteriormente presentada, es posible apreciar la presencia de una educación para la diversidad en el componente de ***Desagregación de Competencias***, donde se insta a la empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración y respeto por la diversidad. Lo anterior, responde a lo que Delors (1996) expone en sus pilares de educación para la vida, en el entendido que se debe aprender a vivir juntos o convivir teniendo la consideración de la realización de proyectos mancomunados, todo desde el respeto, la empatía y la paz.

Al interior de la tabla es posible apreciar la ausencia de unidades de registro en once (11) componentes, los cuales se detallan a continuación: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos***.

Referente a lo evidenciado, es posible apreciar un foco en las unidades de registro en función de una educación para la diversidad, impactando directamente en habilidades sociales que debiese manejar el docente. En este sentido, la actividad curricular abarca una importante vertiente respecto a la diversidad. Sin embargo, se aprecia que esta actividad curricular no presenta coherencia interna puesto que su presencia se aprecia de manera mínima, permeando únicamente en una sección de la totalidad de componentes que la constituyen.

En base al modelo por competencias del cual emerge esta actividad curricular, es posible apreciar aspectos relacionados con el Saber Ser: "*Demuestra empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración y respeto por la diversidad",* incorporando actitudes y valores acordes con el enfoque inclusivo. En cuanto a las dimensiones restantes, referido al Saber y Saber Hacer, no es posible apreciar en la unidad de registro hallada.

8.7 Didáctica de la Geografía II

A continuación, se presenta la gráfica que compila las unidades de registro encontradas en la actual actividad curricular, en función al fenómeno en estudio.

Tabla n°94: *Unidades de Registro por Componente Curricular "8.7 Didáctica de la Geografía II"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Desagregación de Competencias	CS2 N3 CRE (Creatividad): Desarrolla propuestas **formativas, innovadoras y contextualizadas que respondan a las necesidades educativas.** CS3 N3 OA **(Oportunidades de aprendizaje)**: **Construye oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes**. CG4 N3 HSV (Habilidades sociales y valóricas): **Demuestra empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración y respeto por la diversidad.**
Resultado Formativo	Genera una adaptación didáctica de contenidos geográficos **según las capacidades cognitivas y contextos socioculturales de los estudiantes de la etapa escolar.**

Según lo presentado en esta tabla, las unidades de registro que guardan relación con el fenómeno en estudio se ubican en el componente de ***Desagregación de Competencias,*** en que se señala como competencia el "*desarrollar propuestas formativas contextualizadas, innovadoras, que den respuesta a las necesidades educativas"*. Por otro lado, señala que al término de este programa, el docente en formación *"construye oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes"*, demuestra empatía, compromiso con el aprendizaje y valora la diversidad desde una actitud de respeto. En lo que concierne a estos temas, ciertos autores se han pronunciado diciendo que es necesario que las instituciones de educación superior incluyan en su formación docente la atención a la diversidad, además de la no discriminación y la tolerancia (Godoy et. al., 2004). Tales aspectos se evidencian en dichas unidades de registro.

En relación a los ***Resultados Formativos***, se hace alusión a la adaptación didáctica de contenidos propios de la disciplina, tomando en consideración las capacidades cognitivas y los contextos socioculturales de los estudiantes.

Los componentes curriculares que no contienen unidades de registro posibles de relacionar con el fenómeno en estudio son ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Descriptor, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria, Otros Recursos.***

De modo general, se obtiene que el presente programa contiene dos (2) componentes cuyas unidades de registro extraídas se vinculan con una educación para la diversidad. De esta manera, la presencia del enfoque inclusivo es escasa en esta actividad. No obstante, las unidades consideradas se asocian de manera significativa y consistente entre sí, al tributar directamente a la valoración vinculante de la diversidad en el quehacer pedagógico. En otras palabras, no solamente destaca las diferencias individuales, sino que también considera la realización de acciones específicas que den oportunidades de aprendizaje a todos y todas, y respondan a la variedad de necesidades. Siguiendo lo declarado, parece ser significativo lo que plantean Diéz y Huete (1997) al mencionar la importancia de que los sistemas educativos adquieran un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje de todos los y las estudiantes que conforman la diversidad. En palabras de los autores, esto se trataría principalmente de una actitud y convicción cultural que implica enseñar a cada individuo de manera diferenciada.

Los planes de estudio de los cuales derivan estos programas responden al modelo basado en competencias. En este sentido, la *Desagregación de Competencias* expresa un Saber Hacer al declarar que el docente en formación *"desarrolla propuestas formativas"* y *"construye oportunidades de aprendizaje"*, concretando así aspectos de la educación para la diversidad. Por otro lado, manifiesta que *"demuestra empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración y respeto por la diversidad"*, lo que constituye un Saber Ser, debido al sentido valórico actitudinal de tal competencia. Por otra parte, en los *Resultados Formativos*,se espera que el o la estudiante de pedagogía genere *..."una adaptación didáctica de contenidos geográficos"* apuntando así, a la ejecución de una acción que, se traduce en un

Saber Hacer. En síntesis, en esta actividad curricular es posible apreciar los tres (3) saberes propios de una competencia relacionados con el fenómeno en estudio.

8.8 Orientación y convivencia educacional

A continuación, es posible apreciar las unidades de registro identificadas los componentes que integran la presente actividad curricular en función del fenómeno en estudio.

Tabla n°95: *Unidades de Registro por Componente Curricular "8.8 Orientación y convivencia educacional"*

Componente Curricular	**Unidad de Registro**
Descriptor	Su propósito es reflexionar sobre el rol orientador de la profesora o profesor, desde una **mirada interdisciplinaria, considerando las experiencias, necesidades y demandas propias del desarrollo personal y social de los y las estudiantes**, para favorecer una adecuada convivencia educacional. El estudiante d**esarrolla propuestas de aprendizaje innovadoras y contextualizadas para situaciones específicas**, desde el rol orientador del profesor/a jefe. Además, desde la dimensión práctica, construye propuestas que **generen oportunidades para el desarrollo integral de los estudiantes.**
Desagregación de Competencias	CS2 N3 CRE (Creatividad): **Desarrolla propuestas formativas, innovadoras y contextualizadas que respondan a las necesidades educativas.** CS3 N3 OA **(Oportunidades de aprendizaje): Construye oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes.**
Criterios de Evaluación	1. Planifica unidades de Orientación Educacional pertinentes a diversos contextos escolares, tanto para estudiantes como apoderados, s**egún características psico-sociales de los estudiantes en sus distintas etapas de desarrollo,** las bases y programas curriculares de Orientación establecidas por el MINEDUC.

	2. Elabora y selecciona **material de apoyo atingente a las temáticas relacionadas con las bases curriculares y las necesidades de un contexto escolar.** 6. Construye diversos instrumentos de medición y/o recolección de datos, que le permitan **diagnosticar características y necesidades de una realidad educacional.**
Bibliografía Básica Obligatoria	Cassasus, Juan. (2007) **La Educación del Ser Emocional** Edit. Cuarto Propio. Santiago, Chile.

Según indica el cuadro, el primer elemento significativo se encuentra en el componente ***Descriptor***. Esta unidad de registro pone énfasis en la reflexión sobre el rol orientador del docente, desde una mirada interdisciplinaria, considerando las experiencias, necesidades y demandas propias del desarrollo personal y social con el fin de desarrollar propuestas integrales de aprendizaje innovadoras y contextualizadas para situaciones específicas. Siguiendo la línea previamente planteada, Sapon-Shevin (2013) señala que no es posible "cambiar las escuelas", a menos que se tome en consideración que esta idea implica un cambio que trasciende a la educación, pues se debe permear hacia formas de pensamiento y política. Lo cual queda expreso en el presente componente con el fin de transitar hacia una educación inclusiva en sí.

En el componente ***Desagregación de Competencias***, existen unidades de registro donde se hace alusión sobre el desarrollo de propuestas formativas, innovadoras y contextualizadas que respondan a las necesidades educativas, construyendo de esta forma oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes. La UNESCO (2017) en este entendido, expone que para que la inclusión sea desarrollada en el contexto educacional, debe existir una posibilidad de crecimiento de todos los y las estudiantes, sin embargo para que esta labor sea significativa los medios y recursos utilizados deben ser idóneos para los requerimientos del contexto.

Por otra parte, los ***Criterios de Evaluación***, de igual manera presentan unidades de registro referente al fenómeno en estudio, donde se insta a la planificación, elaboración, selección y construcción de diferentes materiales de apoyo atingente a las temáticas relacionadas con las bases curriculares y las necesidades de un contexto escolar, en conjunto a las características

psico-sociales que presenten. Así como también, el hecho de crear instrumentos de evaluación que cimienten sus bases en función del contexto en el cual se apliquen estos. En cuanto a esto último, uno de los pilares primordiales de la educación inclusiva es generar oportunidades de aprendizaje en función de lo que la diversidad presenta, siempre sobre la base del respeto al otro como ser humano enriquecido de una diferencia única (UNESCO, 2017).

En cuanto a la ***Bibliografía Básica Obligatoria*** se alude explícitamente al reconocimiento de la educación del ser emocional, lo cual se traduce como un sustento teórico directo a todos los tópicos que se pretenden trabajar dentro de la actividad curricular.

Bajo el alero de la información expuesta, es posible apreciar la ausencia de unidades de registro en nueve (9) componentes, los cuales se detallan a continuación: ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos***.

Referente a lo evidenciado, es posible apreciar una coherencia interna entre los componentes de la actividad curricular donde todos los tópicos se relacionan entre sí, por lo que se cumple una coherencia en función del fenómeno investigativo. A pesar de que se encuentren estos tópicos de manera mínima, estos en su conjunto brindan un sustento que nos permite definir que esta actividad curricular si presenta un foco de una educación para la diversidad.

En base al modelo por competencias del cual emerge esta actividad curricular, donde se considera el Saber, Saber Hacer y el Saber Ser es posible apreciar que en esta se visualiza la presencia de estas tres (3) dimensiones. Donde el Saber puede estar reflejado en lo que a *Bibliografía Básica Obligatoria* respecta, debido a que nos expone un libro que brinda un sustento teórico como tal a la actividad curricular presentada. En cuanto al Saber Hacer, es posible exponerlo en función de lo que el docente puede hacer refiriéndonos en este caso a las acciones de planificación, selección y creación de distintas propuestas pedagógicas considerando el contexto. Por último, el Saber Ser se ve representado por el siguiente extracto: "(...*)Su propósito es reflexionar sobre el rol orientador de la profesora o profesor* (...)" , donde se insta a la reflexión lo cual representa una habilidad intrínseca del ser humano que mezcla de por sí valores.

Síntesis VIII Semestre

En forma de síntesis, eI octavo semestre se compone por nueve (9) programas en total, de los cuales siete (7) presentan unidades de registro referidas a una educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo, donde los dos (2) restantes no presentan unidades de registro que puedan ser relacionados con el fenómeno en estudio.

Dentro de las actividades curriculares presentadas, las que más destacan en función de la cantidad de componentes alusivos a un enfoque inclusivo, son: *8.2 Didáctica de la Historia II y 8.8 Orientación y convivencia educacional*, donde presentan unidades de registro en cuatro (4) de sus doce (12) componentes. En base a lo anterior, los significados más relevantes respecto al saber en los programas enunciados se relacionan en función de la educación del ser emocional, así como en los fundamentos teóricos de la didáctica de la historia. En relación con el saber hacer, se incluye el desarrollo y construcción de propuestas pedagógicas en función de las necesidades que revela el contexto sociocultural. Respecto al ser, destaca la reflexión e innovación de metodologías que pueden crear en el contexto respetando la diversidad presente.

En cuanto a las actividades curriculares que no cuentan con unidades de registro alusivas a aspectos distintivos del enfoque inclusivo son las que se enuncian a continuación: *"8.4 Actividad curricular de mención: Monográfico de Historia II y Geografía II".*

En función de las unidades de registro obtenidas, es posible apreciar la siguiente recurrencia de componentes asociados a un enfoque de educación en y para la diversidad: en la *Desagregación de Competencias* se encuentran trece (13) unidades de registro repartidas en siete (7) asignaturas. Mientras que, el *Resultado Formativo* presenta dos (2) unidades de registro distribuidas en dos (2) actividades curriculares. Por otro lado, el *Descriptor* cuenta con cuatro (4) unidades de registro presentes en dos (2) programas. En cuanto a *Criterios de Evaluación*, este presenta cuatro (4) unidades de registro en un (1) curso. Por último, en *Bibliografía Básica Obligatoria* se manifiesta una (1) unidad de registro al interior de una (1) asignatura. De este modo, se puede inferir que en este octavo semestre existe predominancia de la educación para la diversidad, esto debido a que los componentes sobresalientes se relacionan directamente con la formación de docentes bajo el enfoque

inclusivo.

De modo general, las competencias con mayor énfasis y recurrencia corresponden a las *Competencias Sello* y *Genéricas* correspondiente al tercer nivel (más avanzado), las cuales se enfocan no solo en el contenido disciplinar, sino que incluyen el desarrollo e implementación de propuestas situadas de mejoramiento mediante una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo, evidenciando su liderazgo pedagógico en conjunto a un trabajo colaborativo. Sobre la base de lo previamente señalado, es posible apreciar el conjunto de las tres (3) dimensiones que se abarcan en un modelo por competencias, o sea, integrando aspectos de conocimiento a través del abordaje de temáticas referidas a diversidad, desarrollo integral y educación del ser emocional. Por otra parte, lo procedimental se refleja en el desarrollo de propuestas educativas innovadoras y contextualizadas, la construcción y aplicación de estrategias didácticas y metodológicas contextualizadas, las adaptaciones didácticas por medio de la reflexión desde una mirada interdisciplinaria, la elaboración y selección de material de apoyo como la construcción de instrumentos evaluativos contextualizados. Finalmente, lo actitudinal y valórico es posible de visualizar en el desarrollo de actitudes de empatía, compromiso con el aprendizaje, respeto por la diversidad y valoración intercultural.

IX Semestre

9.1 Práctica Profesional + Taller de acompañamiento

La tabla que se muestra a continuación, tiene por función exponer las diversas unidades de registro encontradas en algunos componentes que forman parte de la presente actividad curricular, en función del fenómeno investigativo.

Tabla n°96: *Unidades de Registro por Componente Curricular "9.1 Práctica Profesional + Taller de acompañamiento"*

Componente Curricular	Unidad de Registro
Descriptor	(...) Implementación de **situaciones de aprendizaje, contextualizadas y considerando la diversidad de aulas**

	heterogéneas, con el fin de tomar decisiones pedagógicas de forma autónoma.
Desagregación de Competencias	CS2 N3 CRE (Creatividad): **Desarrolla propuestas formativas, innovadoras y contextualizadas que respondan a las necesidades educativas.** CG4 N3 HSV (Habilidades sociales y valóricas): **Demuestra empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración y respeto por la diversidad.**
Resultado Formativo	**Diseña, implementa y evalúa propuestas didácticas** (...) a**corde al currículum nacional vigente y en diversos contextos educativos, respondiendo a las diferentes necesidades educativas.** - Participa de procesos colaborativos para reflexionar críticamente sobre su propia práctica para la transformación de su quehacer con foco en la **creación de oportunidades de aprendizaje significativo para todas y todos sus estudiantes.**
Criterios de Evaluación	**1. Reconoce las características del contexto y las diferentes necesidades educativas de los cursos en los que se desempeña profesionalmente.**

De la información extraída de la tabla se desprende que, la primera unidad de registro se presenta en el ***Descriptor***, y esta apunta al desarrollo de experiencias educativas que consideren la diversidad existente y sean contextualizadas. Frente a lo anterior, Amorós y Pérez (1993) exponen que la educación para el pluralismo, requiere formar desde valores como la igualdad y el respeto, por lo que una clara muestra de esto es abordar las situaciones de aprendizaje tomando en cuenta la heterogeneidad que presentan los y las estudiantes, para generar verdaderas oportunidades de crecimiento. En la ***Desagregación de Competencias***, existe otro elemento significativo que hace referencia a lo mismo que el componente anterior, es decir, las propuestas pedagógicas contextualizadas a las necesidades educativas, pero se agregan elementos valóricos al proceso, como la empatía, el compromiso con el aprendizaje y la valorización a la diversidad.

Dentro del ***Resultado Formativo***, hay una unidad de registro que hace mención del desarrollo, implementación y evaluación de propuestas creadas a partir del currículum nacional atendiendo a las necesidades educativas, también existe otro elemento relevante que se refiere al desarrollo de oportunidades de aprendizaje significativo para todos los y las discentes. MINEDUC (2012), expone que los métodos evaluativos deben aportar al progreso de los y las estudiantes, y que los resultados pueden contribuir en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, sin embargo, es fundamental primero conocer los contextos educativos para poder diseñar y realizar las adecuaciones pertinentes a las evaluaciones, de manera que permitan obtener información verídica sobre el proceso de enseñanza. Además, el autor, plantea la participación de los mismos estudiantes a través de la metacognición, ya que posibilita que estos se involucren de manera directa en el monitoreo de su aprendizaje.

En los ***Criterios de Evaluación***, se presenta un elemento significativo que pone foco en el reconocimiento del contexto educativo y las diversas necesidades que puedan presentarse en el desarrollo de su quehacer profesional. Sobre esto, MINEDUC (2012) expone que el profesional de la educación debe poseer las destrezas para atender a la diversidad, además de fomentar la integración al interior del aula; pero para poder desempeñar esta misión procurando respetar la heterogeneidad, primero es necesario conocer las características de la comunidad educativa, el entorno, y también de los y las estudiantes, para poder realizar una labor contextualizada y atingente, que logre ser una respuesta adecuada al escenario en particular donde se desarrollara el proceso de enseñanza.

Por otra parte, existen componentes donde no se logra visualizar presencia explícita de elementos que se relacionan con la educación en y/o para la diversidad con enfoque inclusiva, son los siguientes ***Nombre de la Actividad Curricular, Tipo de Docencia, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros Recursos.***

De los elementos destacados en los diferentes componentes, se resalta que en varias ocasiones se le da una relevancia al desarrollo de la labor educativa en consideración de las necesidades que presentan los y las estudiantes, como también al hecho de que la atención a la diversidad surge desde el respeto y la valorización, por lo que se aprecia que las unidades de registro poseen una cohesión a nivel interno. No obstante, no se logra determinar una

coherencia de la actividad curricular con el enfoque investigativo, puesto que si bien está presente en algunas secciones, este no logra verse reflejado en la totalidad del programa.

Para finalizar, como la actividad curricular tiene sus cimientos en un modelo por competencias, se pueden visualizar dos (2) dimensiones de estas en las unidades de registros asociadas al fenómeno de estudio, y estas se encuentran íntimamente relacionadas. El Saber se aprecia en la alusión directa del currículum nacional que se encuentra en vigencia, ya que este documento es una orientación que emana del Ministerio de Educación, por tanto da directrices determinadas sobre los contenidos y objetivos de aprendizaje para cada nivel. Por su parte, el Saber Hacer se ve reflejado en todas las labores que son parte del quehacer educativo, tal como diseñar situaciones de aprendizaje, evaluar propuestas pedagógicas, reflexionar de forma crítica, o identificar características contextuales, en consideración de la diversidad y/o las necesidades educativas de sus estudiantes. El Saber Ser, no se presenta de manera explícita en los registros asociados al fenómeno investigativo, es por esto que el programa no presenta una integralidad en cuanto a los saberes.

9.2 Seminario de Titulación

En esta actividad curricular no se encontraron significados explícitos que hagan alusión al fenómeno en estudio en ninguno de sus componentes.

Síntesis IX Semestre

A modo de resumen, el noveno y último semestre de la carrera de Pedagogía en Historia, se compone por dos (2) programas en total, de los cuales sólo uno (1) presenta unidades de registro referidas al fenómeno en estudio.

La actividad curricular que presenta unidades de registro en los componentes de esta es la referida a: "*9.1 Práctica Profesional + Taller de acompañamiento"*, la cual presenta unidades de registro en cuatro (4) de sus doce (12) componentes. En base a lo anterior, los significados más relevantes respecto al saber refieren al currículum nacional que se encuentra en vigencia. Respecto al saber hacer, se refleja en el diseño y evaluaciones de situaciones de aprendizaje considerando la diversidad y/o las necesidades educativas de sus

estudiantes. Respecto al ser, destaca la reflexión de forma crítica con respecto a la vivencia de este proceso.

En cuanto a la actividad curricular que no cuenta con unidades de registro alusivas a aspectos distintivos del enfoque inclusivo es la referida a: "*9.2 Seminario de Titulación".*

La mayor recurrencia en las unidades de registro obtenidas se encuentra en los componentes de *Desagregación de Competencias*, y *Resultado Formativo*, al contemplar dos (2) unidades de registro en cada uno de ellos. Además del *Descriptor* y *Criterios de Evaluación*, al presentar una (1) unidad de registro en una (1) asignatura a lo largo del semestre curricular. A partir de esta información, se puede concluir que a lo largo del noveno semestre existe prevalencia de la educación para la diversidad, ya que los componentes con mayor recurrencia atingen directamente al desarrollo profesional del profesorado en cuanto a inclusión.

De forma general, las competencias en las se observó mayor presencia del enfoque inclusivo corresponden a las *Competencias Sello* y *Genéricas* en el nivel tres (3) avanzado , en función de la creatividad y habilidades sociales, las cuales incorporan el desarrollo e implementación de propuestas situadas de mejoramiento mediante una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo, demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de cada sujeto. Sobre la base de lo anterior, es posible apreciar una estrecha relación con lo expuesto y lo que se pretende conseguir. De esta manera se pretende formar a un/a docente que maneja conocimientos en cuanto a la detección de necesidades educativas. En cuanto a los aspectos relacionados con lo procedimental, se aprecia en la implementación de situaciones de aprendizaje que consideran los contextos en el desarrollo de propuestas formadoras, innovadoras, en el diseño y evaluación de propuestas didácticas, creando oportunidades de aprendizaje significativo. Y en cuanto a lo actitudinal/valórico se consideran que las acciones pedagógicas deben fundarse en el respeto, la empatía y valorización por la diversidad.

Síntesis General Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía

En el siguiente cuadro se presenta el itinerario formativo con las actividades curriculares que presenta la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía.

I Semestre	II Semestre	III Semestre	IV Semestre	V Semestre	VI Semestre	VII Semestre	VIII Semestre	IX - X Semestre
1.1 Taller Integrado I: Tiempo, espacio y cultura.	2.1 Práctica I: Espacios educativos	3.1 Práctica I: Taller Integrado de Educación para la ciudadanía	4.1 Práctica II: Potencialidad del Rol Docente	5.1 Taller Integrado de Innovación	6.1 Practica III: Contexto Educacional	7.1 Didáctica de la Historia I	8.1 Práctica IV: Ayudantía e Intervención en Aula	9.1 Práctica Profesional + Taller de acompañamiento
1.2 Lecturas Historiográficas	2.2 Historia Antigua	3.2 Historia Medieval	4.2 Historia Moderna	5.2 Historia Contemporánea	6.2 Historia de Chile Contemporáneo	7.2 Historia de América Contemporánea	8.2 Didáctica de la Historia II	9.2 Seminario de Titulación
1.3 Educación para la Ciudadanía	2.3 Historia de América y Chile Precolombina	3.3 Historia de América: Conquista y Colonia	4.3 Historia de América siglo XIX	5.3 Historia de Chile Siglo XIX	6.3 Fundamentos de la interpretación histórica	7.3 Actividad curricular de mención: Metodología de la investigación en Historia / Metodología de la investigación en Geografía	8.3 Actividad curricular de mención: Proyecto de investigación en Historia/ Proyecto de investigación en Geografía	
1.4 Bases conceptuales y lecturas geográficas	2.4 Pensamiento político, social y económico	3.4 Historia de Chile: Conquista y Colonia	4.4 Geografía Física	5.4 Patrimonio Natural y Educación Socioambiental	6.4 Teoría de la Geografía	7.4 Actividad curricular de mención: Monográfico de Historia I / Monográfico de Geografía I	8.4 Actividad curricular de mención: Monográfico de Historia II / Monográfico de Geografía II	
1.5	2.5 Saberes	3.5	4.5	5.5	6.5	7.5	8.5	

Diversidad Cultural e Inclusión	Disciplinares Aplicados	Representaciones Territoriales	Geodemografía y Migraciones Contemporáneas	Geografía Rural	Geografía Cultural de América y Chile	Geopolítica y Globalización	Actividad curricular de mención en Historia: Teoría de la historia
1.6 Filosofía y Ética de la Educación	2.6 Metodología de la investigación pedagógica	3.6 Interpretaciones Sociológicas de la Educación	4.6 Curso de Formación General II	5.6 Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje	6.6 Geografía Urbana	7.6 Didáctica de la Geografía I	8.6 Actividad curricular de mención en Geografía: Análisis integrado del territorio: Geografía de Chile
	2.7 Curso de Formación General	3.7 Segundo Idioma	4.7 Segundo Idioma II	5.7 Segundo idioma III	6.7 Currículo Educacional	7.7 Evaluación Educacional	8.7 Didáctica de la Geografía II
							8.8 Orientación y convivencia educacional

Simbología:

Presencia del fenómeno en 1 a 3 componentes

Presencia del fenómeno en 4 a 6 componentes

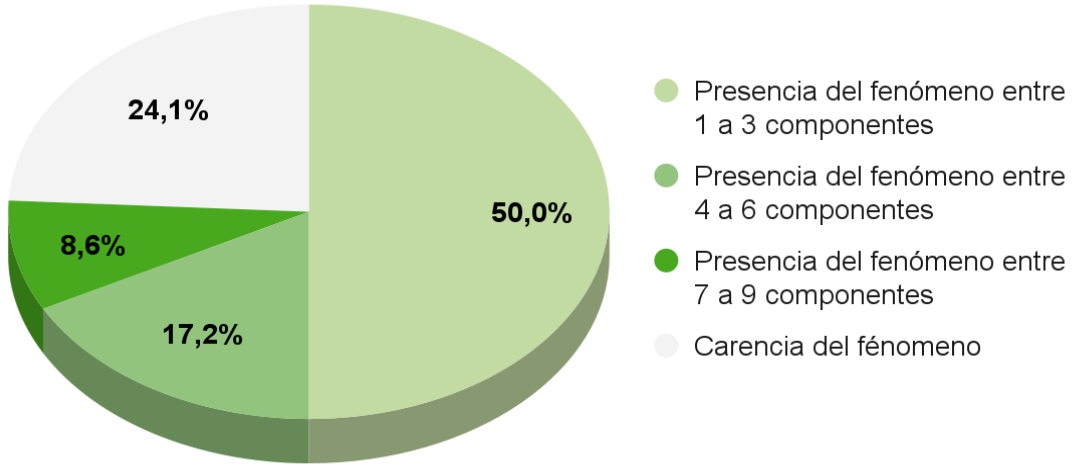
Presencia del fenómeno en 7 a 9 componentes

Carencia del fenómeno

En el itinerario formativo de la carrera se presentan los programas curriculares con una distinción por colores, donde el verde representa la presencia explícita de elementos distintivos asociados a la educación en y/o para la diversidad con enfoque inclusivo. No obstante, este color se encuentra en degradé para indicar la cantidad de componentes que se encuentran en las actividades curriculares, por lo que en verde claro se encuentran los programas que cuentan con entre uno (1) a tres (3) componentes; en verde medio están las asignaturas con entre cuatro (4) a seis (6) componentes y con verde oscuro los programas que tienen entre siete (7) a nueve (9) componentes curriculares. Por otro lado, en gris suave

se encuentran las asignaturas que carecen de aspectos relevantes explícitos para el fenómeno investigativo.

Gráfico n°2



Es posible visualizar que el mayor porcentaje está en la presencia del fenómeno investigativo entre uno (1) a tres (3) componentes, observándose en un cincuenta por ciento (50%) del total, por tanto, la mayor parte de programas con presencia de educación en y/o para la diversidad con enfoque inclusivo está incorporada de manera poco coherente en el itinerario formativo, esto se explica por la poca visualización de aspectos explícitos en los componentes curriculares. Otra parte de la gráfica muestra que la presencia del fenómeno investigativo con cuatro (4) a seis (6) componentes corresponde a un diecisiete coma dos por ciento (17,2%) del total; en conjunto a esto, se evidencia que la presencia de siete (7) a nueve (9) componentes se traduce en un ocho coma seis por ciento (8,6%) del total. Por lo cual, es posible afirmar que el fenómeno investigativo se refleja de forma más coherente en una cantidad reducida de actividades curriculares.

Sobre la base de los elementos explícitos y relevantes asociados al estudio hallados en la presente carrera, es posible dar cuenta de su presencia de manera transversal a lo largo del itinerario formativo hasta el IX-X semestre, puesto que en promedio se presentan cinco (5) asignaturas por semestre que tienen presencia de elementos significativos explícitos de una educación en y/o para la diversidad. Cabe mencionar que, si bien se aprecia que las unidades de registro explícitas de educación en y para la diversidad se presentan la mayoría de las actividades curriculares, su presencia es en forma aislada entre un o tres componentes, lo que no permite asegurar consistencia global en todos los programas, sino más bien solo la

enunciación de conceptos relacionados que no necesariamente aseguran la implementación consistente del enfoque inclusivo. Además, se aprecia que las actividades curriculares con presencia de significados propios del enfoque inclusivo en cinco o más componentes, es decir con coherencia interna son más bien escasas en cada semestre.

En función de lo hallado, el quinto semestre es el que más destaca en función de la presencia del fenómeno en estudio, ya que se encuentra en las siete (7) actividades curriculares que lo componen. Las actividades curriculares que tienen mayor presencia de elementos explícitos en función del objetivo de la investigación, se concentran en el Nivel de Competencia Intermedia que corresponde al quinto, sexto y séptimo semestre, nivel en el cual se pretende construir colaborativamente estrategias pedagógicas innovadoras en distintos contextos educativos que le den paso a la investigación y reflexión crítica, proponiendo estrategias en comunidad con otros, a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Los conceptos más recurrentes que se observan a lo largo de estos semestres académicos alusivos a una educación en y para la diversidad, son los siguientes: diversidad, necesidades educativas, género, inclusión, interculturalidad, identidad y Ley de Inclusión Escolar. Sobre lo enunciado, es posible dar cuenta de un reconocimiento por medio de la palabra de conceptos que se abordan en lo respectivo a diversidad, constituyendo de esta manera según Duk (2016), el punto de partida para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades y desventajas entre los que constituyen una comunidad.

Por otra parte, existen otros conceptos los cuales destacan por su presencia y relevancia frente al fenómeno investigativo, los cuales refieren a derechos humanos, equidad, lenguaje inclusivo, enfoque de derecho, otredad, intercambio cultural, multiculturalidad, y desarrollo integral. En base a esto, es posible dar cuenta de distintos conceptos considerados que inciden dentro de una formación profesional, debido a la carga que estos presentan así lo cual incita a que el acto de educar ha de ser concebido como una puesta a disposición de la persona, de todos aquellos elementos que le den la posibilidad de ser distintos (Perez de Lara, 2001).

En base a los datos obtenidos a lo largo del presente análisis realizado, es posible dar cuenta que se obtuvieron un total de doscientas ochenta y ocho (288) unidades de registro en función del fenómeno investigativo. Bajo el alero de los datos obtenidos, es posible dar cuenta que

los significados explícitos de una educación en diversidad se concentran en el componente curricular de *Criterios de Evaluación,* en el cual se observan en treinta y tres (33) unidades de registro distribuidas en veintiún (21) asignaturas. El componente de *Repertorio de Situaciones Evaluativas* presenta cuatro (4) unidades de registro repartidas en cuatro (4) actividades curriculares. Siguiendo esta línea, se encuentran *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje* con cuatro (4) unidades de registro dentro de tres (3) cursos. Por otro lado, los elementos significativos explícitos de una educación para la diversidad, destacan los componentes de *Desagregación de Competencias*, el cual se observa en setenta y dos (72) unidades de registro, distribuidas entre cuarenta y tres (43) asignaturas; continuando con *Resultado Formativo* que se aprecia en treinta y cinco (35) unidades de registro repartidas a lo largo de veinticinco (25) actividades curriculares. Además, el componente *Descriptor* presenta veintinueve (29) unidades de registro en dieciséis (16) cursos. Mientras que, *Núcleos de Aprendizaje* presenta sesenta (60) unidades de registro distribuidas dentro de quince (15) actividades curriculares. Por último, *Bibliografía Básica Obligatoria* se observan veinte (20) unidades de registro repartidas en diez (10) programas; en cambio, *Otros Recursos* se ve en doce (12) unidades de registro al interior de ocho (8) asignaturas; y la *Bibliografía Complementaria* en dieciocho (18) unidades de registro distribuidas en siete (7) actividades curriculares.

En concreto, sobre la base de las actividades curriculares analizadas desde el primer al décimo semestre, se concluye que los elementos explícitos de una educación en la diversidad se presentan en setenta y dos (72) ocasiones, mientras que en doscientos dieciséis (216) oportunidades en cuanto a la educación para la diversidad. Por ende, es posible afirmar que los significados hallados se concentran en ofrecer los recursos pedagógicos necesarios para que las y los profesores en formación desarrollen las competencias asociadas a ello, de este modo, aportando en su ejercicio docente desde el enfoque inclusivo. En cuanto a los componentes curriculares que destacan por su presencia en los programas son: *Desagregación de Competencias*, en cual se destacan aquellas competencias que se espera que el docente en formación logre desarrollar en determinadas asignaturas por medio de indicadores a lograr; *Núcleos de Aprendizaje* por su parte, refieren a los contenidos que son tratados en la actividad curricular con los cuales se articulan y definen sentido a los ejes principales que presentan. Por último, resalta el componente de *Resultado Formativo*, el cual hace referencia a los resultados que se espera que los discentes logren desarrollar a lo largo de la formación, especificando de esta manera las destrezas que se debieran cumplir

finalizando la asignatura. De este modo, la relevancia se concentra en aquellos componentes enfocados en las competencias a desarrollar, en los ejes temáticos, y cuál sería el resultado de aquel proceso integralmente.

Dentro de las actividades curriculares que destacan por presentar una mayor coherencia interna entre los diferentes significados detectados en sus distintos componentes son: *"1.5 Diversidad cultural e inclusión"*, la cual presentó conceptos referidos a una educación en diversidad como para esta, en los componentes: *Descriptor, Desagregación de Competencia, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria y Complementaria*. En ellos los significados explícitos fueron: diversidad cultural y educativa, necesidades educativas, inclusión, perspectiva de los derechos humanos, aulas diversas e interculturalidad. Por otra parte, otra asignatura a destacar es *"6.7 Currículo Educacional"*, la cual presenta elementos significativos para el fenómeno investigativo en los componentes: *Descriptor, Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria y Otros Recursos.* Los significados más relevantes encontrados fueron diversidad, necesidades educativas, adecuación curricular, planificación curricular diversificada, principios y estrategias para la diversificación. La tercera asignatura a destacar corresponde al *"2.7 Curso de Formación General I"*, actividad curricular que posee elementos distintivos en los componentes: *Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria y Otros recursos.* Es necesario relevar que la actividad curricular *"4.6 Curso de Formación General II"*, que sigue la línea de la anteriormente enunciada, también cuenta con la presencia de elementos distintivo de una educación en y para la diversidad en los componentes: *Descriptor, Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Criterios de Evaluación, Repertorio de Situaciones Evaluativas, Núcleos de Aprendizaje, Bibliografía Básica Obligatoria y Bibliografía Complementaria.* Dentro de ambas actividades, destacan los conceptos necesidades educativas de los estudiantes, inclusión, discapacidad y equidad de género, bajo un enfoque de derechos humanos.

V. TRIANGULACIÓN

A continuación, se presenta la triangulación entre los elementos analizados a lo largo del estudio: Modelo Educativo UMCE, Plan de Estudios y Programas de actividades curriculares de ambas carreras. De manera transversal a ello, se consideran los conceptos fundamentales del fenómeno investigativo, extraídos desde el Marco Referencial. A partir de este análisis se buscan los significados más recurrentes respecto al enfoque inclusivo.

Esta búsqueda de convergencias se lleva a cabo de manera separada, con la siguiente estructura**:** en primera instancia, se abordan los significados relativos al fenómeno en estudio que, de manera explícita y recurrente, aparecen en los documentos: Plan de Estudio (Perfil de Egreso, Áreas Formativas) y Programas de Actividades Curriculares. En segundo lugar, se presentan dichos conceptos, centrándose en aquellos que hacen referencia a la educación ***en diversidad*** y aquellos relacionados con una educación ***para la diversidad,*** que se manifiestan en los tipos de saberes que constituyen una competencia. Finalmente, aquellos elementos relevantes en relación a la ***educación en y para la diversidad*** se triangulan con los significados del Modelo Educativo.

Cabe hacer una salvedad en relación a los conceptos explícitos de "***educación en y para la diversidad***", pues existe una diferencia de significado entre "***educación en diversidad"*** y "***educación para la diversidad"***, que para efectos de esta triangulación es necesario explicar. Además, es importante mencionar que la categorización de los diferentes significados fue realizada a partir del contexto en el cual se ubicaba la unidad de registro, tanto en el Plan de Estudio como en los Programas de las Actividades Curriculares. Por otra parte, aunque las competencias aluden a un saber, saber hacer y ser, el enfoque inclusivo bajo el cual se reconoce la diversidad como característica intrínseca de los seres humanos hace compleja la categorización de los significados cuando estos aluden a una u otra perspectiva. Sin embargo, al analizar los aspectos que involucra la educación ***en o para la diversidad***, se hace posible identificar en el análisis de los programas hacia qué perspectiva apuntan los significados presentes en ciertos componentes.

Inicialmente se presenta el análisis de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención, y posteriormente la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía.

1. Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención

a) Triangulación de los componentes del Plan de Estudio (Perfil de Egreso, Áreas Formativas) y Programas de Actividades Curriculares

En función del análisis llevado a cabo en el Plan de Estudio, el cual contempla el Perfil de Egreso y las Áreas Formativas de cada carrera, sumado al análisis de los Programas de las Actividades Curriculares de estas, ha sido posible apreciar una **recurrencia** de ciertos significados explícitos en los documentos mencionados, los cuales se relacionan con el fenómeno en estudio. Ellos representan un acercamiento al enfoque inclusivo y considerarlos resulta imprescindible a la hora de formar futuros docentes bajo este paradigma.

Sobre la base de lo anterior, en la carrera de Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención los conceptos evidenciados en el *perfil de egreso, áreas formativas y programas* hablan de que la formación docente considera relevante la preparación pedagógica para enfrentar múltiples desafíos. En función de lo expresado, es posible dar cuenta de la recurrencia del concepto *"oportunidades de aprendizaje",* el cual se aprecia al interior de las áreas formativas de la carrera, así como también en las competencias específicas que emanan, precisamente en el número uno de estas. Sumado a esto, se ve reflejado también dentro de los componentes de las actividades curriculares, específicamente, en los referidos a Desagregación de Competencias, Resultado Formativo, Bibliografía Complementaria y Descriptor. Bajo este entendido, el concepto en sus distintas apariciones responde a brindar oportunidades para los y las estudiantes, considerando su cultura, ritmos y estilos de aprendizaje, entre otras. Lo anterior, coincide con lo planteado en el Objetivo cuatro de la Agenda 2030 Desarrollo Sostenible, donde se señala que se debe garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas. (UNESCO, 2016). Es así como la construcción de una educación en y para la diversidad se desarrolla en todo momento de la vida escolar a través de la generación de oportunidades de aprendizaje atingentes a lo que el contexto exige.

También es relevante el concepto de "*inclusión*", el que es comprendido por la UNESCO (2017) como el proceso que permite superar aquellas barreras sociales que limitan la

participación plena de todos los y las estudiantes. No obstante, tal como lo señala Sapon-Shevin (2013), la inclusión no se limita a colocar personas en un mismo espacio físico, pues esto no garantiza que las interacciones resulten positivas, que los estudiantes se apoyen entre sí, ni que el ambiente genere una sensación de bienvenida y pertenencia para aquellos a quienes se quiere hacer parte. Por lo tanto, corresponde a un concepto complejo que comprende labores reflexivas y críticas continuas, lo que se ve reflejado en que su presencia se observa reiteradamente a lo largo de las actividades curriculares, especialmente en el componente de *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje* como pilar fundamental para el desarrollo de las asignaturas. Además, la idea de que la inclusión es imprescindible se transmite también a través de los componentes de *Repertorio de Situaciones Evaluativas* como un enfoque al que adscribir, en *Núcleos de Aprendizajes* como un contenido a integrar, en *Criterios de Evaluación* como parte de indicadores evaluativos, y en *Otros Recursos* como parte de un insumo bibliográfico.

El siguiente significado que aparece de forma frecuente es *"desarrollo integral",* el cual es posible de apreciar en el *Perfil de Egreso* específicamente en su declaración, así como también en el área formativa que refiere a la formación integral. A lo anterior se suma su aparición en el componente de las actividades curriculares en *Desagregación de Competencias*. El significado aludido es visualizado dentro de los documentos analizados como un conglomerado de factores que integra al ser y del cual el futuro docente debe abordar de manera integral, facilitando de esta manera un desarrollo acorde a las necesidades que presenten los y las estudiantes. Bajo este entendido, MINEDUC (2012) considera esto como una responsabilidad propia del docente, el cual debe favorecer el desarrollo personal y social de los y las estudiantes, comprendiendo que cada individualidad posee diferentes dimensiones en los planos físico, cognitivo, social, emocional, comunitario y ético, por tanto debe comprometerse en brindar una educación integral a niños, niñas y adolescentes.

Por otra parte los conceptos de *"atención, valoración y respeto a la diversidad"*, es posible visualizarlo en el *Perfil de Egreso*, precisamente en la competencia genérica número cuatro, la cual emana la valoración y respeto a la diversidad por medio del trabajo colaborativo, además es posible ver evidencias de estos conceptos en los componentes de los programas curriculares en los *Resultados Formativos, Desagregación de Competencias, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Descriptor, Bibliografía Básica Obligatoria y Complementaria*, componente los cuales en su conjunto, refieren a responder a diferencia por medio de

mecanismos actitudinales de valoración hacia esta. Estos significados son considerados en la formación de los futuros docentes de esta carrera, poniendo énfasis tanto en el reconocimiento de las diferencias como en los valores que sustentan la acción pedagógica bajo un enfoque de derecho. Lo anterior coincide con lo planteado por Godoy y compañía (2004), quienes señalan que la educación en nuestro país es concebida como un derecho constitucional, razón por la cual se hace indispensable progresar hacia su desarrollo, permitiendo que todas las personas logren acceder a los saberes culturales fundamentales, a partir de los contextos donde se desenvuelven permitiendo una construcción identitaria integrada y el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar con éxito las exigencias sociales, intelectuales y valóricas. Esto corresponde a uno de los mayores desafíos de las prácticas pedagógicas para dar respuesta a la diversidad de manera atingente.

Así también aparece el significado de "*identidad*", el que se encuentra explícito tanto en el *Perfil de Egreso* como en diversos componentes de las actividades curriculares. Ello quiere decir que, a lo largo de estos documentos, se da especial énfasis a la comprensión de la identidad como un fenómeno dinámico y cambiante a nivel social y personal. Este concepto se encuentra especialmente circunscrito a las actividades de segundo idioma, cuyo propósito es revelar la construcción de un ser propio, de un "alguien" especial y distinto en cada sujeto, así como el reconocimiento de un otro diferente a mí, que también debe ser valorado e incorporado al proceso educativo en y por su diferencia. Este término simboliza una controversia para Pérez De Lara (2001), ya que la educación cumple como deber imperante, el hacer de cada uno de nosotros alguien; un alguien con identidad definida adecuadamente según lo cánones de normalidad, que determinan lo que debe ser habitual, recto y repetido en cada uno de nosotros, de modo que se influye en el desarrollo de la misma. Sin embargo, al estudiar culturas e identidades diversas se amplía la mirada de una identidad única e impuesta, sino que se valora y atiende a estas diferencias desde ellas mismas.

Por último, destaca la recurrencia del concepto "*necesidades educativas*", en los componentes *Descriptor* y *Desagregación de Competencias* en las distintas actividades curriculares de la carrera, específicamente en las competencias sello. Este concepto representa en formación inicial docente el reconocimiento de la diferencia de los estudiantes y el compromiso que el educador establece con la generación de respuestas pedagógicas contextualizadas. Lo antes señalado concuerda con lo descrito por Lindquist (2013) como derecho a una educación de calidad para todas las personas; por lo tanto, no son nuestros

sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños, es el sistema escolar el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

Por otra parte, existen significados explícitos que, pese a la escasez de su presencia, son **relevantes** para el fenómeno investigativo, ya que contemplan aspectos centrales de un enfoque inclusivo educacional, reconociendo la diversidad como parte de la norma entre seres humanos. Estos son, en primer lugar, "*enfoque de derecho"*, contemplado en el componente curricular *Descriptor y Estrategias de Enseñanza Aprendizaje* en la actividad *"1.6 Infancia y Educación"*. En este se expresa la necesidad de adscripción en la formación, al reconocimiento que los y las estudiantes en la etapa de la infancia tienen derecho a ser educados en respeto a sus diferencias y pertenencia cultural, asegurando el acceso, continuidad y término de su educación, en igualdad de condiciones. Según García (2006) es el punto de partida para la consolidación de los derechos humanos, pues refiere al reconocimiento de las diferencias como también a las desigualdades presentes en el sistema educativo de tipo económica, social y cultural entre los individuos y entre los pueblos, para lo cual es necesario la realización de acciones que garanticen el acceso de todos y todas generando igualdad de oportunidades.

En segundo lugar, se encuentra *"apoyo multimodal"*, concepto presente en la desagregación de competencias de la actividad curricular *"3.6 Análisis Crítico del Currículum"*, el cual es visualizado en la tercera competencia genérica que se expresa, la que busca que los profesores en formación visualicen a sus estudiantes desde un enfoque integral, considerando criterios pedagógicos como socioemocionales para llevar a cabo el proceso educativo. En este sentido Leiva (2005) refiere a la atención hacia la diversidad, entendiendo que esta se conforma como la consecuencia de un origen social, cultural y de las particularidades de cada individuo, considerando su historia personal, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje, por tanto, existe una multiplicidad de factores que hace que una persona no sea idéntica a otra; de este modo los apoyos han de ser diseñados desde esta perspectiva.

En tercer lugar, se encuentra el concepto de "*interculturalidad*", en el programa de actividad curricular *"3.6 Análisis crítico del currículum"* específicamente en el componente *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*, reconociendo que distintas representaciones, son manifestaciones de culturas, las cuales en la convivencia aportan y transforman dando origen a nuevas prácticas cotidianas, donde una no niega a la otra, sino que la integra, lo anterior

constituye parte de los pilares transversales de la formación de profesores en la UMCE. Por su parte, Larraín (2009) lo describe como el reconocimiento y valoración de cada individuo tomando en consideración lo específico de su cultura y de origen, atendiendo a su lengua, cosmovisión e historia.

En cuarto lugar, destaca el concepto de "*derecho de personas con discapacidad*", en los criterios de evaluación que emana el programa *"4.7 Segundo Idioma II: Lengua de Señas Chilena"*, el cual contempla la situación de discapacidad como una diferencia más que al igual que las otras debe ser atendida por los profesores en formación con el objeto de eliminar las barreras para el aprendizaje. Esto se refleja en la Ley 20.422/2010, cuyo objetivo es garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas en situación de discapacidad, para que estas logren su plena inclusión en la sociedad, ratificando el goce de sus derechos y suprimiendo toda forma de discriminación basada en la condición de la persona (De La Fuente, 2010).

En quinto lugar, se reúne en el concepto "*valores humanos*" significados que no son tan recurrentes, sin embargo, se asocian de manera directa con el enfoque investigativo puesto que se hace necesario abordar la educación en y para la diversidad bajo estas actitudes y valores, algunos de los términos que se agrupan son *"respeto a la diversidad", "enfoque de derecho", "colaboración".* Los cuales pueden ser evidenciados principalmente en el resultado formativo del programa *"1.6 Infancia y Educación"*, relacionado de manera directa a la actitud que se debe tener frente a contextos educativos. Siguiendo la línea de lo anterior, cabe destacar que la UNESCO (2017), en sus investigaciones sobre formación docente para la educación inclusiva, ha identificado cuatro valores humanos fundamentales que se deben llevar a cabo en el proceso de esta: valorar la diversidad de los alumnos; apoyar a todos los discentes; trabajar con otros; y el desarrollo profesional continuo personal.

b) Análisis de educación <u>en</u> y <u>para</u> la diversidad

A continuación, y tal como se expuso en un comienzo, se presenta una síntesis reflexiva a partir del análisis de los aspectos explícitos que involucra la educación ***en y para diversidad***, lo que es posible identificar en los documentos revisados, desde donde emanan elementos que aportan significados al objeto en estudio en una u otra perspectiva.

La educación en diversidad alude a una experiencia en la cual los y las docentes en preparación se encuentran inmersos en un cuerpo de conocimientos y valores a lo largo de su trayectoria formativa, con el propósito que interioricen y hagan consciente las implicancias educativas de esta diversidad y adquieran valores, desarrollen actitudes en favor de la inclusión y reconocimiento positivo de la implicancia de vivir en diversidad. Esto no solo implica generar condiciones para comprender y proyectar la actividad pedagógica con sus estudiantes sino aportar con su participación a fortalecer los procesos democráticos de los contextos donde participa eliminando las barreras que generan exclusión social. Al respecto, UNESCO (2017) ha destacado también, la importancia de gestar políticas que respondan a un enfoque de inclusión y equidad, en que se comprendan las barreras que los y las estudiantes enfrentan en el sistema. Por lo mismo, la entidad declara que es relevante organizar la enseñanza, las estrategias, métodos y la evaluación de cómo progresan los y las educandos, todo desde la mirada que aquí se plantea. De esta manera, el proceso que se construye estaría marcado por elementos propios de una ***educación en diversidad***.

Tal como es ejemplificado en el párrafo previo, estos elementos deben reflejarse a través del aprendizaje de saberes que profundizan el conocimiento acerca de la diversidad, así como estrategias para abordarla y formas de evaluación que consideran la diferencia entre los propios estudiantes que se forman para ser docentes. Lo anterior, específicamente en el análisis de documentos de esta investigación, se refleja en los programas de las actividades curriculares en los componentes curriculares de *Repertorio de Situaciones Evaluativas, Criterios de Evaluación*, y principalmente en *Estrategias de enseñanza-aprendizaje,* las que se enmarcan en propuestas de metodologías activas que permiten relevar el reconocimiento y valoración de las diferencias entre los y las estudiantes en su particular manera de aprender y el aporte que esto significa para el colectivo.

Entre los conceptos, que pertenecen a esta categoría encontramos significados de *atención, valoración y respeto a la diversidad,* los cuales se enmarcan dentro de un Saber Ser, relacionados con valores y actitudes ante la diversidad; esto ha de llevarse a cabo mediante la inmersión de una experiencia pedagógica, incorporando estrategias específicas como lo son los grupos de discusión, el trabajo colaborativo, estudios de casos, y valores a lo largo de su trayectoria formativa. De esta manera, se articulan las dimensiones referidas al currículum por competencias, en función a lo que señala Sáez (1997) como valoración de la

diferencia, comprendiendo a la diversidad como algo complejo que no se reduce solamente a personas de distintas culturas, sino que también se presenta en ámbitos locales y personales. Cabe señalar que el concepto de *atención a la diversidad* se presenta especialmente en las actividades curriculares, en componentes tales como el *Resultado Formativo, la Desagregación de Competencias,* y *la Bibliografía Complementaria*, lo que demuestra una amplia transversalidad en la inclusión de esta idea. Mientras que, *la valoración a la diversidad* se encuentra tanto en el *Resultado Formativo* en las actividades curriculares, como también en el Perfil de Egreso, específicamente en cuanto al trabajo colaborativo y el vínculo con otros. En cambio, el *respeto a la diversidad* se evidencia en el Perfil de Egreso en relación a competencias genéricas, y en las actividades curriculares, en especial al interior de las *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, el Descriptor,* y *la Bibliografía Básica Obligatoria* y *Complementaria,* entendiendo a las diferencias como culturas e identidades a abordar de manera óptima en el aula.

La ***educación para la diversidad***, por su parte, incluye todos aquellos aspectos del proceso de formación que tributan a que las futuras y futuros profesores puedan desenvolverse de manera óptima en las que serán sus áreas de ejercicio profesional, en respuesta a las necesidades diversas de quienes serán sus estudiantes. Esto implica el desarrollo de competencias que le permitirán actuar bajo un enfoque inclusivo en coherencia por lo expresado en las políticas públicas. Es así que los estándares orientadores para las carreras de pedagogía contienen nociones importantes de un enfoque inclusivo. El estándar cuatro señala: que un profesor o profesora debe saber cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje que respondan al contexto y consideren los intereses, necesidades, habilidades y experiencia de sus educandos (MINEDUC, 2016), aspectos relevantes en un enfoque inclusivo. Por otro lado, se espera de un docente que practica la buena enseñanza, sea capaz de establecer un clima de respeto, equidad y promoción de la diversidad (MINEDUC, 2016).

En cuanto a los significados que hacen alusión a la educación ***para la diversidad***, el primero de ellos corresponde al reconocimiento a partir de las diferencias presentes en los contextos educativos, de las ***necesidades educativas*** referidas a la expresión de ámbitos de aprendizaje donde se precisa generar acciones didácticas diversificadas en respuesta los requerimientos de los estudiantes, respetando de esta manera sus ritmos de aprendizaje, sus estilos cognitivos, la cultura a la que pertenecen entre otras. Esto se pone de manifiesto

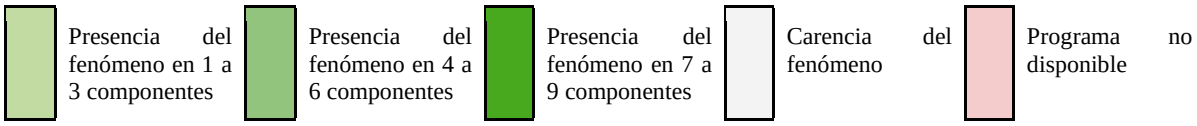
principalmente en los componentes de las actividades curriculares de *Descriptor* y *Desagregación de Competencias*, especialmente las de tipo sello, lo que se traduce en que las asignaturas contemplan ampliamente el desarrollo de destrezas para el abordaje de las necesidades contextuales. Lo anterior refiere a saberes propios de la profesión docente bajo un enfoque inclusivo. En esta misma arista se evidencia el significado explícito referido a ***oportunidades de aprendizaje atingentes a contextos educativos diversos y apoyo multimodal***, que se relacionan de manera directa con un Saber Hacer, puesto que orientan la acción educativa. Este significado aparece revelado principalmente en la declaración del Perfil de Egreso, y los componentes de actividades curriculares de *Desagregación de Competencias, Resultado Formativo,* y *Bibliografía Complementaria*. Su expresión alude a la capacidad de los docentes de ofrecer instancias de aprendizaje significativas y contextualizadas, lo que se ha de desarrollar a partir de diversas aristas en las asignaturas, lo que se verifica en los planteamientos que describen al futuro educador o educadora.

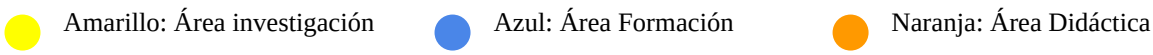
Por último, se evidencian propuestas educativas que favorecen el ***desarrollo integral y Derecho de Personas con Discapacidad***, los cuales responden a las tres competencias, ya que como fue enunciado con anterioridad el conocimiento se pone a disposición para una acción, pero esta vez, bajo una actitud determinada del ser. De este modo, las ideas convergen en una valoración de la diversidad, lo que se relaciona con buscar un cambio que incida en la actitud que la sociedad tiene para evaluar aquellas situaciones en que se genera desigualdad y vulneración de derechos. Por ello, Villatoro (2015) afirma que el término que aquí se detalla constituye una alternativa que surge en defensa de la diferencia, y que fomenta la inclusión de todas las personas, al declarar que hay diversidad en el hacer, pensar o decir, lo cual es inherente a todo ser humano. Lo anterior es posible de apreciar tanto en el Perfil de Egreso de la carrera en cuestión, así como también en la *Desagregación de Competencias* perteneciente a sus asignaturas, lo que demuestra una amplia consolidación de ideales en la formación de profesores y profesoras en cuanto al abordaje integral de todas y todos los discentes, independiente de sus condiciones, necesidades, desafíos, entre otros.

En el siguiente esquema, se presenta el itinerario formativo con las actividades curriculares actualizadas de la carrera de Pedagogía en Básica hasta el IV semestre con las respectivas Áreas Formativas a las cuales tributan.

I Semestre	*II Semestre*	*III Semestre*	*IV Semestre*
1.1 Taller de reflexión I: práctica e identidad profesional docente	2.1 Taller de reflexión II: Práctica e Identidad Profesional Docente	3.1 Práctica I Aprendizaje y enseñanza	4.1 Práctica II Aprendizaje y enseñanza
1.2 Alfabetización en las Ciencias Sociales	2.2 Enfoques didácticos de las Ciencias Sociales	3.2 Geografía, sus niveles y su construcción didáctica	4.2 Historia comparada y su didáctica I
1.3 Enseñanza del mundo que nos rodea	2.3 Aprendizaje de la Nutrición y sus transformaciones energéticas	3.3 Aprendizaje de los Organismos y sus subsistemas	4.3 Aprendizaje de la Diversidad Biológica
1.4 Resignificación de la Actividad Matemática Escolar	2.4 Aprendizaje del número natural y sus operaciones	3.4 Aprendizaje del espacio y la medida	4.4 Aprendizaje del número racional y sus significados
1.5 Bases para el Aprendizaje de la Lengua y la Literatura	2.5 Modelos y métodos de lectoescritura inicial	3.5 Desarrollo de la conciencia lingüística de la lengua española	4.5 Producción de textos orales y escritos
1.6 Infancia y Educación	2.6 TIC para Educación Básica	3.6 Análisis crítico del curriculum	4.6 Evaluación de aprendizajes
1.7 Fortalecimiento del aprendizaje I	2.7. Educación Socioemocional y salud profesional I	3.7 Educación Socioemocional y salud profesional II	4.7 Segundo idioma II
	2.8. Desarrollo y aprendizaje del niño	3.8 Segundo idioma I	

Simbología:





Siguiendo la línea de lo presentado anteriormente, se puede señalar la presencia explícita de significados relacionados con ***educación en y para la diversidad*** en todas las áreas de formación de la carrera de Pedagogía en Educación Básica y en los programas de las actividades curriculares. De los cuatro semestres analizados, es posible afirmar que se concentran principalmente en el área de "Didáctica", puesto que veintidós (22) de estos programas, de un total de treinta (30) revisados, tributan a ella en alguno de sus componentes. En dos (2) programas, se visualizan entre cuatro (4) a seis (6) componentes donde hay presencia de este enfoque, lo que se estima, otorga mayor coherencia y consistencia interna. Cabe destacar que hay dos (2) actividades curriculares orientadas al aprendizaje didáctico de las matemáticas (3.4 y 4.4) y tres (3) a Ciencias Sociales (1.2, 2.2, 4.2) que no integran explícitamente significados de atención en y para la diversidad, lo que es llamativo respecto a lo que se observa en las actividades curriculares relativas a la lectura, escritura y literatura infantil, así como y en el área disciplinar de biología.

En cuanto al área de "Formación Integral", es posible visualizar que aparece en ocho (8) actividades curriculares, de un total de treinta (30) programas revisados. Se puede señalar que existe únicamente una asignatura que presenta entre siete (7) a nueve (9), donde existe presencia del enfoque investigativo, corresponde a *"1.6 Infancia y Educación*", por lo que se determina que tiene una consistencia interna y una mayor coherencia con respecto al fenómeno. Por otra parte, se observa que las actividades curriculares referidas a práctica (1.1, 2.1, 3.1 y 4.1) carecen de coherencia o poseen un nivel de coherencia mínimo, ya que no presentan significados explícitos o poseen presencia de la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo entre uno (1) a tres (3) componentes.

Por último, en lo que respecta al área de "Investigación Educativa", se presenta en cinco (5)

actividades curriculares, de los treinta (30) programas revisados hasta el IV semestre. Se evidencia que hay cuatro (4) programas que presentan elementos explícitos entre 1 a 3 componentes, siendo uno del área de de conocimientos teóricos (1.7) y tres (3) de las asignaturas de práctica (2.1, 3.1 y 4.1), por lo que se puede señalar que presentan una baja coherencia. Mientras que una actividad curricular, correspondiente al ámbito de práctica (1.1), carece de significados explícitos relacionados a la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo.

c) Triangulación del Modelo Educativo con el Plan de estudio (perfil y áreas) y los programas de las actividades curriculares.

A continuación, como se ha señalado previamente, se presenta la triangulación entre el Modelo Educativo de la UMCE, Plan de Estudio (perfil y áreas formativas), Programas de Actividades Curriculares y el marco referencial, estableciendo aquellos significados que dan cuenta de una educación bajo el enfoque inclusivo.

En primer lugar, cabe destacar que los conceptos alusivos a la **educación en diversidad** cuya mención resulta más reiterada en, corresponden al *desarrollo de las capacidades del estudiante en sus diferentes dimensiones*, lo que se traduce en un Saber Hacer de acuerdo al análisis previamente realizado. En relación a esto, es posible apreciar cierta coherencia con los programas de estudios analizados de la carrera, los que explicitan a lo largo de sus significados que se debe brindar oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, respondiendo a contextos educativos de carácter diverso. También señala que se debe considerar el uso de diferentes medios de enseñanza, lo que contribuirá a este desarrollo al que se hace referencia repetidamente en el Modelo Educativo de la institución.

Por otra parte, destaca el concepto de *diversidad*, entendido como un aspecto curricular imprescindible, resultando en la dimensión del Saber; así como también, comprendiéndola como parte de una actitud de apertura hacia esta misma, abordada desde una visión que contemple todas las dimensiones del ser humano, implicando al Saber Ser. Además, es posible hallar congruencias al relacionarlo con los componentes analizados de la carrera en cuestión, puesto que, tanto el Modelo Educativo como el Plan de Estudios, presentan significados enfocados en la importancia de la valoración y respeto a la diversidad de manera

explícita. Esto también coincide con lo señalado por la UNESCO (2017), la cual expone que la inclusión en el ámbito educacional requiere una labor dedicada a brindar oportunidades de aprendizaje a todos los y las estudiantes de los variados sistemas educativos existentes.

A su vez, los conceptos referidos a la **educación para la diversidad** cuya mención resulta más reiterada, son los siguientes: *adecuación ligada al currículum,* que corresponde a un Saber y Saber Hacer, dado que es un quehacer profesional relacionado con un conocimiento; *contextos educativos diversos*, lo que es parte de un Saber debido a que estos diferentes escenarios presentan características particulares; y una *visión integral para el desarrollo de los y las estudiantes* en sus variadas dimensiones, por lo que resulta un Saber Hacer y Ser, por la consideración de aspectos más allá de la educativo en el proceso de enseñanza aprendizaje. De mismo modo, es posible hallar puntos en común entre estos significados y lo indagado en los documentos de la carrera en cuestión, ya que ambos análisis han arrojado información importante respecto al uso de distintos medios educativos en base a la multimodalidad, lo que corresponde al aprendizaje de la diversificación de la enseñanza. De esta manera, llama la atención que el discurso referido a brindar oportunidades de aprendizaje a todos y todas en variados contextos, permea desde el Modelo Educativo hasta lo enunciado en los programas de las actividades curriculares y en los apartados analizados del plan de estudio. A partir de lo anterior se puede afirmar que existe una amplia congruencia entre los significados encontrados en los componentes curriculares, y los presentes en los otros documentos analizados. Esto es concordante con lo expresado por Villatoro (2015), quien considera que en el paradigma inclusivo se hace presente el derecho de poder acceder a la realización de un proyecto de vida con las posibilidades adecuadas y pertinentes a cada caso.

Finalmente, es posible sostener que tanto el Modelo Educativo, como el Plan de Estudio, y los Programas Curriculares de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención, comparten una serie de elementos en común que responden al desafío de una educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo.

2. Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía

a) Triangulación de los componentes del Plan de Estudio (Perfil de Egreso, Áreas Formativas) y Programas de Actividades Curriculares

De acuerdo al análisis llevado a cabo del Plan de Estudio, el cual contempla el Perfil de Egreso y las Áreas Formativas de cada carrera, sumado al análisis de los Programas de las actividades curriculares de estas, ha sido posible apreciar una recurrencia de ciertos significados explícitos en los documentos mencionados en un principio, los cuales responden de manera directa al fenómeno en estudio, representando un acercamiento al enfoque inclusivo. Considerarlos resulta imprescindible a la hora de formar futuros docentes bajo este paradigma. Siguiendo la línea de lo anterior, en la carrera de Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía, los conceptos evidenciados de manera **recurrente** corresponden, en primer lugar, a "*diversidad*", significado que se manifiesta en el perfil de egreso, específicamente en la declaración y en las competencias genéricas, haciendo alusión a la consideración de las diferencias, así como también su valoración. Además, este significado se encuentra reflejado al interior de numerosas actividades curriculares desde el primer al noveno semestre, incluso en alguno de sus nombres, tal como se evidencia en "*1.5 Diversidad cultural e inclusión*". Los componentes más recurrentes de estas asignaturas alusivos al concepto en cuestión se enfocan especialmente en la *Desagregación de Competencias*, los *Criterios de Evaluación*, y el *Descriptor*, lo que se traduce en que lo esperado para estos cursos es desarrollar una serie de destrezas vinculadas con la atención a la diversidad. Por lo tanto, es posible apreciar que esta idea permea desde lo que se espera del futuro profesor o profesora, hasta estar presente en cuantiosas partes de los distintos cursos que conforman la carrera. Cabe destacar, que el concepto de diversidad es abordado en el currículum de un modo similar a los planteamientos de Booth y Ainscow (2015), quienes la definen como las diferencias tanto visibles como invisibles presentes en la humanidad, lo que considera a todos, no solo a quienes calzan con el perfil de normalidad hegemónico y poco alcanzable.

Junto a lo anterior, es relevante mencionar el concepto de "*género*", el cual a pesar de no encontrarse en el Perfil de Egreso ni las Áreas Formativas de la presente carrera, sí se muestra en reiteradas ocasiones a lo largo de las asignaturas desde el primer al séptimo semestre. Su presencia se refleja en numerosos componentes, los más recurrentes corresponden a *Resultado Formativo, Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria, Núcleos de Aprendizaje,* y *Criterios de Evaluación*, lo que demuestra integralidad a lo largo de los periodos académicos. Además, es relevante la amplia consideración del género, el cual es parte importante de la diversidad, pues, tal como afirma MOVILH (2010), a partir de los roles de género se generan los estereotipos y discriminación, los que se basan en prejuicios que no se relacionan con las verdaderas aptitudes e intereses de las personas.

Además, es relevante considerar como parte de la diversidad al fenómeno migratorio, lo que según Taboada-Leonetti en Devalle y Vega (2006) ha desembocado en que distintas culturas interactúan y cohabitan en un mismo territorio, en la misma sociedad y en las mismas escuelas, por tanto, la multiculturalidad ya es una realidad. Finalmente, cabe destacar la importancia de la valoración hacia la diversidad, lo que UNESCO (2016) describe de la siguiente manera: la educación debe promover el diálogo y respeto hacia la diversidad de cada contexto, con el fin de poder lograr objetivos vitales referentes tanto a la cohesión social como a la justicia.

Por otra parte, el concepto de "*inclusión*" también resulta recurrente a lo largo de los programas de estudio, especialmente en los siguientes componentes curriculares: *Resultado Formativo, Núcleos de Aprendizaje,* y *Otros Recursos*. De esta manera, se aprecia una intención de otorgar relevancia a este concepto como un elemento fundamental en la formación de profesores y profesoras. Esta idea es definida por la Guía para la Educación Inclusiva (2011) como una tarea compartida a nivel de la sociedad, ya que este término radica en los esfuerzos por la promoción de los aprendizajes y la lucha contra la discriminación, lo cual es una misión interminable y que nos involucra a todos.

Siguiendo la línea de lo anterior, se hace imprescindible detallar lo concerniente al término "*identidad*", que guarda estrecha relación con la atención a las diferencias. Estas últimas son abordadas por la UNESCO (2016), quien las vincula a la labor educativa, pues considera como pilar fundamental de la educación el desarrollo de las distintas actividades de la vida cotidiana, lo que según UNICEF (2006) permite aprender todo aquello que potencie la

personalidad, capacidades intelectuales, físicas y sociales. Además, Duschatzky y Skliar (2001) argumentan la existencia de una inequívoca relación entre el concepto de diversidad y de igualdad, entendiendo que la diversidad sólo es aceptable si conduce a la simetría de posiciones y a la pérdida de identidades híbridas. En contraparte, la igualdad se desarrolla como una presión etnocéntrica para quienes no son, no quieren ser, no pueden ser rápidamente como los demás, blancos, alfabetizados, saludables, europeos, de clase media, etcétera. En relación a su ubicación, este significado está presente en el perfil de egreso de la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía, específicamente en las competencias genéricas, en el que se valora el aprendizaje de una segunda lengua como vehículo para expresar la propia identidad. Cabe destacar que en las áreas formativas no hay vestigios del concepto de identidad vinculado al enfoque inclusivo.

En lo que respecta a las actividades curriculares, el significado en cuestión se hace presente principalmente en el componente *Desagregación de Competencias*, aludiendo precisamente a lo ya expresado en las competencias genéricas. En este componente se habla de la aceptación del rol que determinado idioma juega en manifestar la identidad propia. En segunda instancia, se aprecia el significado *"identidad"* en los *Núcleos de Aprendizaje*, asociado a temáticas tales como "Discapacidad Social e Identidad", y "Análisis Crítico en torno a los imaginarios de la discapacidad en Chile: escuchando la voz de la identidad psicológica, pedagógica, social, emocional, política e histórica de la discapacidad". Por último, uno de los *Núcleos de Aprendizaje* de la actividad curricular de segundo idioma II: Lengua de Señas Chilena, recurre a la investigación "Identidad Sorda, dimensiones de identidad social en jóvenes sordos". Al respecto, Sapon-Shevin (2013) se cuestiona de qué manera es posible promover una mirada de la diversidad que no se centre en vincular la discapacidad a una serie de características y marcadores sociales, sino que se formen docentes que comprendan que el alumnado no constituye una identidad única. De acuerdo a la autora, son múltiples las identidades que coexisten y se interrelacionan de maneras complejas y variadas en el espacio educativo. Por lo anterior, el estudio y análisis crítico de la discapacidad como identidad construida a través de los años, eventualmente contribuirá a una formación pedagógica con una visión más amplia acerca de lo que significa la diversidad.

El último concepto destacado debido a su recurrencia corresponde al desempeño docente

dentro de "*contextos educativos diversos*", significado que es posible hallar dentro de lo relevante en un docente según lo planteado por el quinto estándar pedagógico, que señala que el profesor o profesora debe estar preparado para gestionar una clase creando un ambiente propicio para que los y las estudiantes aprendan, según el contexto en el cual se desarrollan. Para ello, el o la educadora debe establecer un clima de respeto, confianza, equidad, y que promueva la diversidad, pues como también se explicita en el estándar 8, el o la profesional de la educación debe estar capacitado para responder a la educación bajo la premisa de que esta es un derecho para todos y todas, y que la diversidad constituye un factor que la enriquece (MINEDUC, 2012). De esta manera, los contextos educativos en que se erige la diversidad como una realidad son el escenario idóneo para que el profesor o profesora alineado al paradigma inclusivo pueda gestionar una educación en y para la diversidad. Respecto a su ubicación, este significado ha marcado presencia en el perfil de egreso de la, específicamente en la declaración, la competencia sello 3, y la competencia específica 2, revelando ser una característica esperada para el o la docente debido al sello institucional, así como también de la carrera en que se formó. En las áreas formativas también se hace alusión a contextos educativos de carácter diverso, tanto en el área de dominio disciplinar, como en el área didáctica y práctica. Por último, los programas de actividades curriculares se alinean al presente concepto, el que se encuentra de manera recurrente en los componentes *Resultados Formativos, Repertorio de Situaciones Evaluativas* y *Núcleos de Aprendizaje.* Cabe destacar que en todos estos componentes, el significado hace referencia a que el profesor o profesora sea capaz de diseñar adecuaciones curriculares y levantar propuestas basadas en las características diversas del contexto educativo en que se desenvuelve.

Por otra parte, existen otros conceptos los cuales destacan especialmente por su **relevancia** más que por la frecuencia de su presencia frente al fenómeno investigativo, los cuales refieren, en primer lugar, a "*necesidades educativas*", lo que es comprendido por MINEDUC (2012) como la capacidad docente de identificar las necesidades del entorno social y ambiental de los y las estudiantes, propiciando su desarrollo integral sano físico, sexual, emocional, social, ético y cognitivo. Este significado se evidencia de manera frecuente en las actividades curriculares, mayoritariamente en los componentes de *Desagregación de Competencias* y *Resultados Formativos*, bajo la idea de que las necesidades deben ser abordadas por medio de variadas formas de intervención, lo que constituye así una actitud de observación y atención a la diversidad de estas.

En segundo lugar, se encuentran los conceptos de "*otredad y respeto a las diferencias*", lo que guarda relación con lo que Riquelme (2013) afirma: es imposible visualizar la escuela sin normalidad, sin medición o sin mismidad que persigue a esta otredad. Esto se traduce en que los espacios educativos son dinámicos, y que la diversidad siempre estará presente, por lo que es más conveniente generar una apertura hacia las diferencias. El significado que alude al respeto por las diferencias de las personas se encuentra presente en el perfil de egreso, puntualmente en la competencia genérica número cuatro (4). Además, se refuerza al presentarse de manera recurrente en ciertos componentes de las actividades curriculares, mayoritariamente en la *Desagregación de Competencias*, donde se expresa el respeto a las diferencias como un valor y actitud a tener por parte del profesor o profesora hacia la diversidad con que puede encontrarse en los contextos educativos. En cuanto al concepto de *"otredad",* este se encuentra en los *Núcleos de Aprendizaje* de la actividad curricular "*3.3 Historia de América: Conquista y Colonia",* haciendo alusión al surgimiento que la otredad tuvo en el continente americano, bajo el contexto de colonización de las tierras y pueblos originarios por parte de los exploradores europeos.

En tercer y último lugar, cabe resaltar el concepto de "*generar oportunidades de aprendizaje significativo*", lo cual es descrito por MINEDUC (2012) como la contribución de formar niños, jóvenes y adolescentes responsables con ellos mismos como con su entorno social y ambiental, entendiendo que el rol docente corresponde al de modelo, y es relevante en su actuación al interior de la comunidad escolar, presentando altas expectativas de aprendizaje para sus estudiantes. De esta manera, también se puede vincular la idea de planificar situaciones de aprendizaje "*pertinentes a diversos contextos*", lo que MINEDUC (2012) considera como la capacidad del docente al establecer un clima basado en la promoción de la diversidad como en la comprensión de posiciones divergentes en los distintos contextos en los cuales se encuentre. En referencia a su ubicación en el Plan de Estudio, este significado se encuentra en la declaración y en la competencia sello número 3 del perfil de egreso, apoyándose además en las áreas formativas didáctica y práctica. Por otro lado, el significado se encuentra de manera recurrente en el componente *Desagregación de Competencias* en las diversas actividades curriculares a lo largo del itinerario formativo, centrándose en que los y las profesoras de Historia y Geografía contemplen la creación de distintas oportunidades de aprendizaje, de acuerdo a las necesidades que el contexto devela.

b) Análisis de educación <u>en</u> y <u>para</u> la diversidad

Se presenta a continuación, una síntesis reflexiva realizada en base al análisis de los conceptos explícitos encontrados en los documentos revisados, y que se relacionan de manera directa con la educación ***en y para la diversidad.*** Cabe mencionar, que estos diversos significados favorecen a la comprensión del fenómeno en estudio, desde una u otra perspectiva.

Primero, se hace necesario recordar que ***la educación en diversidad*** refiere a vivencias en donde los y las docentes en instrucción interiorizan y se hacen conscientes de la diversidad existente, y sus implicancias educativas, a lo largo de su misma trayectoria formativa, por medio de conocimientos teóricos, actitudes y valores que promueven la inclusión educativa, además de reconocer positivamente las diferencias intrínsecas del ser humano. La UNESCO (2017), al respecto, plantea que los y las docentes en formación deberían adquirir durante el período académico la preparación necesaria para abordar la diversidad, con una actitud positiva y comprensión sobre prácticas inclusivas, por tanto para poder dominar estas habilidades y en un futuro aplicarlas, resulta sumamente beneficioso experimentarlas durante el aprendizaje.

En esta categoría, primeramente, resalta el concepto de ***otredad y respeto a las diferencias***, el cual se enmarca en un Saber Ser, debido a que trata de rasgos que van más allá de los conocimientos propios del área disciplinar, más bien implica actitudes y una perspectiva valórica respecto a las peculiaridades de quienes participan en el proceso enseñanza-aprendizaje. De este modo, tal como señala De La Fuente (2012), es inaceptable permitir alguna forma de discriminación arbitraria, especialmente si estas son originadas por motivos de raza, etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, lugar de residencia, idioma, religión, ideología, opinión política, sindicación o participación en asociaciones gremiales, sexo, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad y, por supuesto, el género o la orientación sexual. Por esto, en el aula, es deber del docente transmitir las disposiciones adecuadas para el abordaje de las diferencias. Cabe destacar que la idea de *otredad y respeto por las diferencias* se encuentra presente tanto en el Perfil de Egreso como en las actividades curriculares, específicamente en el componente *Desagregación de Competencias*, donde se alude precisamente al respeto por las diferencias individuales del estudiantado.

Identidad y género, se trata de conceptos que tributa a un Saber, pues implica ser conscientes de que todas las personas poseen un conjunto de características que determinan su individualidad, además de conocer la implicancia que tienen estos factores en los procesos de desarrollo y aprendizaje. Esto no significa meramente soportar a quien es distinto, sino que, tal como lo plantean Duschatzky y Skliar (2001), históricamente la tolerancia ha mutado hacia el privilegio individual en detrimento del reconocimiento de grupos, de modo que lo que se tolera es el grupo, dejando sin resolver la cuestión de la libertad individual. Entonces, los esfuerzos deben ser dirigidos en la validación de las diferencias tanto personales como colectivas, lo que se ve ampliamente reflejado en las actividades curriculares de la carrera en cuestión, pues la idea de reconocimiento de las identidades se halla principalmente en los *Núcleos de Aprendizaje*, componente fundamental en los programas de estudios; mientras que género se presenta en el *Resultado Formativo*, *Bibliografía Básica Obligatoria, Bibliografía Complementaria, Núcleos de Aprendizaje,* y *Criterios de Evaluación*, lo que demuestra integralidad a lo largo de los periodos académicos.

Por otro lado, cuando hablamos de ***educación para la diversidad,*** nos referimos a todas las herramientas que se les entrega a las y los docentes en formación con el fin de que puedan desarrollar el quehacer educativo dando una respuesta adecuada a la diversidad de estudiantes que existen en el sistema. Lo anterior implica y responde al desarrollo de diferentes competencias y habilidades que le permitan actuar bajo un enfoque inclusivo, respondiendo de esta manera a las diferentes políticas públicas que surgen a través del tiempo, esperando que un docente practique la buena enseñanza y sea capaz de establecer un clima de respeto, equidad y promoción de la diversidad (MINEDUC, 2016).

En cuanto a los significados que hacen alusión a la educación ***para la diversidad***, el primero que destaca es justamente el concepto ***diversidad,*** el cual tributa a las tres (3) competencias: Saber, Saber Hacer y Saber Ser. Lo anterior se visualiza de la siguiente forma, se considera un Saber ya que es una cualidad intrínseca del ser humano y su desarrollo, por lo que se relaciona con el conocimiento de carácter antropológico; el Saber Hacer se refleja en las menciones explícitas de la atención y consideración de las diferencias presentes en los espacios educativos, lo que implica generar las adecuaciones correspondientes o el uso de estrategias atingentes a las necesidades existentes; y por último el Ser, se evidencia en las alusiones explícitas a la valorización y respeto de las diversidades, para lo cual se requiere

una postura definida y actitud ante el paradigma inclusivo. Se determina que el término en cuestión, es parte de esta categoría debido a que mayoritariamente aparece en los programas de las actividades curriculares en componentes asociados a esta perspectiva, tales como *Desagregación de Competencias, Descriptor y Resultados Formativos,* sin embargo, también es posible visualizarlo en el Perfil de Egreso, en la Declaración y Competencias Genéricas, haciendo mención directa de la integración y valorización de la diversidad, respectivamente. En este sentido, Duschatzky y Skliar (2001) plantean que la educación debe estar a disposición de las personas y brindar por medio de acciones concretas a los y las estudiantes, la posibilidad de ser distintos y distintas, por lo cual es fundamental desarrollar el quehacer pedagógico desde el conocimiento, la validación y el respeto a las múltiples características que nos hacen diversos.

El segundo concepto que destaca al interior de esta clasificación que responde a una educación para la diversidad es el referido a ***inclusión***, el cual al igual que el enunciado anteriormente, responde de manera integral a las tres (3) competencias: Saber, Saber Hacer y Saber Ser, debido a que a partir del conocimiento de este concepto, se genera una acción en el medio provocando de esta manera una actitud frente a este, bajo la perspectiva, en este caso, inclusiva. Esta conceptualización como tal, es posible ubicarla en los programas de estudio, especialmente en sus componentes curriculares referidos a *Resultado Formativo, Núcleos de Aprendizaje,* y *Otros Recursos*. Lo cual denota una intención por parte de la carrera de formar profesores y profesoras con este componente inclusivo lo cual responde de manera directa a lo que la UNESCO (2011) plantea ya que esta tarea se vuelve compartida a nivel de la sociedad, puesto que este término radica en los esfuerzos por la promoción de los aprendizajes y la lucha contra la discriminación, lo cual es una misión que día a día hay que ir cumpliendo en complementación con otros.

El tercer concepto de esta clasificación, guarda relación con el reconocimiento de ***contextos educativos diversos*** en los cuales el futuro docente debe generar diferentes ***oportunidades de aprendizajes para sus estudiantes***, lo anterior tributa a un Saber sumado a un Saber Hacer, debido a que a partir de un conocimiento neto se produce una acción en el medio. Estas conceptualizaciones, son posibles de evidenciar en las áreas formativas referentes a Dominio Disciplinar y Didáctica y Práctica, sumado a la declaración del Perfil de Egreso en sus competencia sello y específica, relacionándose de manera directa con los programas de actividades curriculares en los componentes de *Desagregación de Competencias y*

Resultados Formativos, lo cual se traduce en que los documentos analizados contemplan ampliamente el desarrollo de destrezas para el abordaje de las necesidades que surgen del contexto. En función de lo enunciado, es posible declarar que la consideración de estos aspectos encamina a la urgente demanda propuesta por las autoridades de educación de América Latina y el Caribe, referente a proporcionar diferentes opciones, caminos y modalidades, equivalentes en calidad, para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Leiva, 2005).

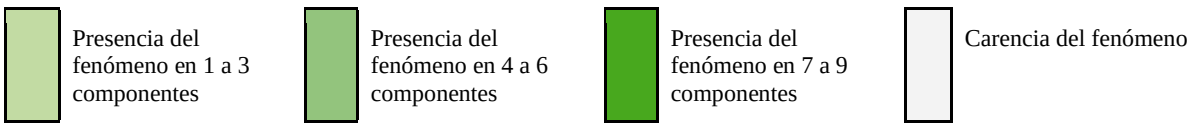
El tercer concepto que responde a la arista de una educación para la diversidad es el referido a ***necesidades educativas,*** concepto que se complementa con los enunciados anteriormente, presentándose como el desafío de responder a toda la comunidad educativa en función de las necesidades que presentan, basándose en acciones que respondan a estas. Ello se vincula a la competencia del Saber Hacer, debido a que se insta a la creación de diversas formas de respuesta frente a un requerimiento. Este concepto es posible encontrarlo, principalmente, en los programas de asignatura al interior de los componentes de *Desagregación de Competencias y Resultados Formativos*. En función de aquello, es posible visualizar un compromiso por parte de la carrera en considerar este elemento, el cual abre un camino esencial frente a una educación para la diversidad, lo cual forma parte de las políticas educativas y el discurso vigente para una formación docente desarrollada bajo esta perspectiva (San Martín et al., 2017).

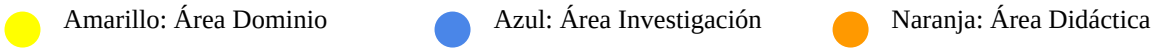
En el siguiente esquema, se presenta el itinerario formativo con las actividades curriculares actualizadas de la carrera de Pedagogía en Historia hasta el X semestre con las respectivas Áreas Formativas a las cuales tributan.

I Semestre	II Semestre	III Semestre	IV Semestre	V Semestre	VI Semestre	VII Semestre	VIII Semestre	IX - X Semestre
1.1 Taller Integrado I: Tiempo, espacio y cultura.	2.1 Práctica I: Espacios educativos	3.1 Práctica I: Taller Integrado de Educación para la ciudadanía	4.1 Práctica II: Potencialidad del Rol Docente	5.1 Taller Integrado de Innovación	6.1 Practica III: Contexto Educacional	7.1 Didáctica de la Historia I	8.1 Práctica IV: Ayudantía e Intervención en Aula	9.1 Práctica Profesional + Taller de acompañamiento
1.2 Lecturas	2.2 Historia	3.2 Historia	4.2 Historia	5.2 Historia	6.2 Historia	7.2 Historia	8.2	9.2

Historiográficas	Antigua	Medieval	Moderna	Contemporánea	de Chile Contemporáneo	de América Contemporánea	Didáctica de la Historia II	Seminario de Titulación
1.3 Educación para la Ciudadanía	2.3 Historia de América y Chile Precolombina	3.3 Historia de América: Conquista y Colonia	4.3 Historia de América siglo XIX	5.3 Historia de Chile Siglo XIX	6.3 Fundamentos de la interpretación histórica	7.3 Actividad curricular de mención: Metodología de la investigación en Historia / Metodología de la investigación en Geografía	8.3 Actividad curricular de mención: Proyecto de investigación en Historia/ Proyecto de investigación en Geografía	
1.4 Bases conceptuales y lecturas geográficas	2.4 Pensamiento político, social y económico	3.4 Historia de Chile: Conquista y Colonia	4.4 Geografía Física	5.4 Patrimonio Natural y Educación Socioambiental	6.4 Teoría de la Geografía	7.4 Actividad curricular de mención: Monográfico de Historia I / Monográfico de Geografía I	8.4 Actividad curricular de mención: Monográfico de Historia II / Monográfico de Geografía II	
1.5 Diversidad Cultural e Inclusión	2.5 Saberes Disciplinares Aplicados	3.5 Representaciones Territoriales	4.5 Geodemografía y Migraciones Contemporáneas	5.5 Geografía Rural	6.5 Geografía Cultural de América y Chile	7.5 Geopolítica y Globalización	8.5 Actividad curricular de mención en Historia: Teoría de la historia	
1.6 Filosofía y Ética de la Educación	2.6 Metodología de la investigación pedagógica	3.6 Interpretaciones Sociológicas de la Educación	4.6 Curso de Formación General II	5.6 Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje	6.6 Geografía Urbana	7.6 Didáctica de la Geografía I	8.6 Actividad curricular de mención en Geografía: Análisis	

Simbología:





Sobre la base de lo anterior, se puede evidenciar la presencia explícita de significados relacionados con ***educación en y para la diversidad*** en todas las áreas de formación de la carrera de Pedagogía en Historia, no obstante, es posible apreciar que en algunos programas de actividades curriculares que la componen carecen del fenómeno investigativo, lo cual se detalla a continuación.

De los diez (10) semestres analizados, es posible afirmar que la mayor concentración en función de los significados explícitos identificados se encuentra en el área formativa de "Dominio Disciplinar", ya que treinta y tres (33) programas pertenecientes a esta área, de un total de cincuenta y ocho (58) revisados, diecinueve (19) de estas tributan al fenómeno en investigación en alguno de los componentes de las actividades curriculares que componen

el itinerario de la carrera. Es necesario destacar que en cuatro (4) de sus programas (2.7, 4.6, 6.6, 6.7), se visualiza la presencia de elementos significativos acordes a la investigación entre siete (7) a nueve (9) componentes, lo cual brinda una mayor coherencia y consistencia interna. Además, se evidencian ocho (8) actividades curriculares (1.2, 1.3, 3.1, 3.3, 5.1, 8.2, 8.8, 9.1) que presentan elementos explícitos entre cuatro (4) a seis (6) componentes en sus programas, por lo que se define un nivel medio de consistencia interna.

Sumado a lo anterior, cabe destacar, que hay cinco (5) actividades curriculares orientadas a la disciplina teórica de historia (1.1, 3.2, 4.2, 4.3, 6.3); tres (3) actividades orientadas a geografía (1.4, 3.5, 4.4); dos (2) a la integración de historia y geografía (7.3, 8.4); una (1) que se enmarca dentro de la temática política (2.4); una (1) que se enfoca en lo pedagógico (2.6); una (1) que conjuga temáticas de política y geografía (7.5) y una (1) que mezcla lo teórico práctico del ejercicio pedagógico (9.2), actividades las cuales no integran explícitamente significados de atención en y para la diversidad.

Siguiendo la línea, es posible dar cuenta que el área formativa referente a "Didáctica y Práctica" cuenta con un total de treinta y siete (37) actividades curriculares que lo componen, de las cuales treinta y una (31) tributan al fenómeno investigativo. En razón de lo anterior, es posible apreciar que cuatro (4) actividades curriculares (1.5, 4.6, 6.6, 6,7), cuentan con siete (7) a nueve (9) componentes que presentan aspectos distintivos de una educación en y para la diversidad, lo cual brinda mayor coherencia y consistencia interna en función del objetivo de investigación. Así como también, es posible apreciar que ocho (8) actividades curriculares (1.2, 1.3, 3.1, 3.3, 5.1, 8.2, 8.8, 9.1) cuentan con cuatro (4) a seis (6) componentes que presentan significados explícitos de una educación bajo un enfoque inclusivo. Además, es necesario mencionar que seis (6) actividades curriculares (1.1, 4.2, 3.5, 4.4, 7.5, 9.2) carecen del enfoque en cuestión y estas responden en su conjunto a temáticas ligadas a Historia, Geografía, Política-Geografía e Investigación Pedagógica en función de la especialidad, lo cual denota que la presencia de elementos distintivos de una educación en y para la diversidad al interior de esta área, es bastante relevante en la formación de futuros docentes.

Finalmente, se visualiza a partir del itinerario, que el área formativa de "Investigación", presenta treinta y cuatro (34) actividades curriculares, de un total de cincuenta y ocho (58) programas revisados, de las cuales veintitrés (23) tributan a aspectos de una educación en y

para la diversidad. Dentro de esta, existen tres (3) programas (2.7, 4.6, 6.6) que presentan significados explícitos asociados al fenómeno investigativo entre siete (7) a nueve (9) componentes, lo cual determina un nivel mayor de coherencia y consistencia interna en relación a la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo. Además, se evidencian cuatro (4) actividades curriculares (3.1, 5.1, 8.8, 9.1) que presentan elementos explícitos entre 4 a 6 componentes, por lo que se define un nivel de coherencia medio con respecto al objeto de estudio. Por otra parte, se contemplan programas que no integran elementos explícitos de la educación en y para la diversidad en ninguno de sus componentes, de ellos cuatro (4) son parte del dominio de historia (1.1, 3.2, 4.3 y 6.3); dos (2) asignaturas hacen alusión a conocimientos de historia y geografía (7.3 y 8.4), y las siguientes áreas temáticas presentan un programa que carece de conceptos explícitos alusivos al fenómeno investigativo, los cuales se detallan a continuación: geografía (1.4), política (2.4), pedagógica (2.6), político-geográfico (7.5) e investigación pedagógica (9.2).

c) Triangulación a partir de Modelo Educativo

A continuación, como se ha señalado previamente, se presenta la triangulación entre el Modelo Educativo UMCE, el Plan de Estudio (perfil y áreas formativas), los Programas de Actividades Curriculares de las carreras en cuestión y el marco referencial que sustenta la presente investigación. De esta manera se establecen aquellos significados que dan cuenta de una educación en y para la diversidad.

En primer lugar, cabe destacar que entre los conceptos alusivos a la **educación en diversidad** que más se reiteran se encuentra la idea de la *otredad y el respeto por las diferencias*, significado que nos habla de cómo es percibida la diversidad entre los seres humanos y que, a su vez, insta a la valoración de las diferencias presentes en los demás. Por lo anterior, este concepto tributa a la consolidación de un Saber, debido a que visualiza aspectos de la diversidad desde una perspectiva antropológica. Además, aporta a un Saber Ser al implicar una actitud valórica que respeta esta otredad. De esta manera, se evidencia que existe concordancia entre los programas de actividades curriculares y el Plan de Estudio de cada carrera, al vincular este concepto con significados que también están presentes en el Modelo Educativo, documento que suele hacer referencia al respeto por la diversidad y las diferencias. Al respecto, Pérez de Lara (2001) señala que se necesitan acciones concretas

que permitan educar en diversidad, respetando las diferencias y la identidad de cada persona, y que la principal dificultad en torno a esta misión está en que el sistema educativo se ha encargado de reproducir identidades que respondan a los cánones de normalidad. Por ello, considerar las diferencias en un otro al interior del currículum son pasos importantes para avanzar hacia una educación en y para la diversidad.

Por otra parte, es posible encontrar significados explícitos alusivos a *identidad* y *género*, significados que se relacionan directamente con la diversidad, pues éste última abarca una serie de factores del desarrollo humano, como lo son los relativos a la orientación sexual, y la manera en que las personas se identifican a partir de referentes. Estas ideas convergen en distintos documentos curriculares, entre los que destaca su presencia en distintas actividades curriculares. Además, esto se vincula con el Modelo Educativo institucional en el sentido de que la idea de abordar temáticas relativas al género e identidades se visualizan explícitamente en ámbitos referidos al respeto por las diferencias, así como también al conocimiento y práctica en torno a estos términos. De este modo, son constituidos como dimensiones del Saber, Saber Hacer y Saber Ser, integrándose congruentemente. Por último, es importante resaltar que esto permitiría que los futuros profesores y profesoras desarrollen las competencias asociadas a la consideración de las diferencias a la hora de desempeñarse profesionalmente. De este modo, tal como lo plantea Leiva (2005), la diversidad ha de ser entendida por los y las docentes como una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas.

En cuanto a los conceptos alusivos a la **educación para la diversidad**, cuya presencia resulta más reiterada, son los que se encuentran a continuación: el término *diversidad* se visualiza tanto en el Perfil de Egreso como en algunos programas de actividades curriculares, haciendo un énfasis en la consideración, atención y valorización. Lo anterior, responde a las competencias del Saber, ya que es una característica y además existen múltiples factores que pueden ser diversos, el Saber Hacer, se refleja en el quehacer pedagógico diseñado para acoger estas diferencias y el Saber Ser, se presenta en la actitud positiva hacia la heterogeneidad. Estas ideas coinciden con las planteadas en el Modelo Educativo sobre diversidad, específicamente en los apartados de elementos epistémicos y principios orientadores, puesto que los significados asociados al concepto en cuestión también hablan sobre asumir la diversidad que nos rodea para tomarlas en consideración en las decisiones pedagógicas y curriculares, además de promover el respeto por varios tipos de diversidades

existentes. Es así como se observa una coherencia entre los documentos analizados con respecto al significado de diversidad, ya que son congruentes y se abordan de manera similar. Por otra parte, Saéz (1997) considera que debemos dejar atrás paradigmas centrados en procedimientos burocráticos, para dar paso a prácticas pedagógicas basadas en el pluralismo democrático, la tolerancia y aceptación de las diferencias, con el fin de promover el desarrollo en los y las estudiantes, superar barreras y abrirse al mundialismo que se necesita actualmente.

Por otro lado, encontramos el concepto de *inclusión*, el cual se conforma como un elemento esencial a considerar dentro de la investigación que se lleva a cabo, este concepto en su integralidad responde a las dimensiones de Saber, ya que es un elemento teórico el cual puede tener una incidencia en el medio, lo cual lo habilita para ubicarlo al interior del Saber Hacer sumado a la dimensión del Saber Ser puesto que implica también una actitud de comprensión, respuesta y apertura frente a las diferencias inherentes del ser humano. Lo cual coincide de manera directa con los significados explícitos encontrados tanto en el análisis del modelo educativo, así como en el plan de estudio, donde se expresa de forma constante el compromiso de generar sociedades más justas en materias de género como de inclusión sumando instancias de promoción por el respeto a todo tipo de diversidad lo que contribuye de manera directa a la inclusión y a la equidad social. De esta manera, la inclusión es expuesta por los distintos documentos de manera congruente y complementaria en sí. En función de lo anterior, tener la consideración de este significado de manera explícita y transversal a lo largo de todos los documentos estudiados, abre un camino al proceso que permite superar barreras sociales que limitan la participación plena de todos los y las estudiantes (UNESCO, 2017).

Sumado a lo anterior, encontramos la integración de conceptos que responden a una misma temática referidos en su conjunto a la *creación de diversas oportunidades de aprendizajes en función de las necesidades educativas, así como al contexto en el cual se sitúan.* Lo cual corresponde a las tres (3) competencias propuestas: Saber, Saber Hacer y Saber Ser, debido a que este quehacer profesional docente se nutre de conocimientos teóricos sumados a una actitud y disposición frente a aquello. En función de lo anterior, es posible determinar puntos en común entre estos significados y lo indagado en los documentos de la carrera en cuestión, puesto que los análisis llevados a cabo han permitido visualizar que la consideración de contextos educativos diversos y las necesidades educativas se vuelve transversal a lo largo

de estos, instando en todo momento a la creación de oportunidades para todo el estudiantado. De esta forma, es necesario relevar que el discurso emanado desde el Modelo Educativo hasta lo expuesto en los programas de actividades curriculares sumado al plan de estudio, muestran una congruencia como tal, puesto que se sigue una linealidad sobre la base de la respuesta educativa frente a diversos contextos y necesidades que puedan emerger. Lo anterior, responde de manera a lo que el paradigma inclusivo busca, como lo es el derecho de poder acceder a la realización de un proyecto de vida con las posibilidades adecuadas y pertinentes a cada caso (Villatoro, 2015).

Finalmente, es posible afirmar que tanto el Modelo Educativo, como el Plan de Estudio, y los Programas de Actividades Curriculares de la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía, comparten una serie de elementos en común que responden al desafío de una educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo.

Conclusiones

El presente estudio forma parte de una investigación mayor de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) denominado "Educación en y para la diversidad: en las representaciones sociales de formadores de profesores y en los componentes curriculares de dos carreras de la UMCE" (DIUMCE 12 2020). Este análisis se lleva a cabo en el nivel terciario de educación, específicamente en la formación inicial docente, que es la encargada de preparar a los futuros profesores y profesoras para enfrentar los desafíos a nivel país que han emergido de las demandas sociales tanto a nivel nacional como internacional.

Este estudio posee un carácter descriptivo, bajo un enfoque cualitativo, cuyo objetivo general, es "***Analizar los aspectos distintivos de la presencia de educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en los documentos curriculares de las carreras de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención y Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía de la UMCE."***

Durante el proceso de investigación, se realizó el análisis de documentos específicos de cada carrera que corresponden a **Plan de Estudio** (perfil de egreso y áreas formativas) y a los **programas de actividades curriculares** que las componen. En la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención, fueron revisados los programas hasta el IV semestre académico. Por su parte, los programas de Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía fueron analizados en su totalidad.

También se contempló el **Modelo Educativo** de la institución, el cual sienta los lineamientos y sirve de referente para el desarrollo de las actividades formativas, investigativas, de extensión y vinculación con el medio de la universidad. Detallado lo anterior, el presente capítulo enuncia las conclusiones que dan respuesta a los objetivos planteados para cada carrera.

A continuación, se exponen las conclusiones de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención. A partir del análisis de los resultados expuestos en los apartados anteriores, del **Plan de Estudio**, específicamente el **Perfil de**

egreso y las **Áreas Formativas**, así como los **Programas de las Actividades Curriculares**, es posible concluir lo siguiente:

En cuanto a los aspectos distintivos de educación **en y para la diversidad** bajo un enfoque inclusivo, en el **Perfil de Egreso**, es importante señalar que la presencia del fenómeno investigativo se puede revelar de manera explícita en las competencias sello, genérica y específica, donde se evidencian significados relacionados **con la atención a la diversidad, la valoración de esta, y la creación de oportunidades de aprendizaje.** Por otra parte, se refleja integralidad en cuanto a las dimensiones del currículum por competencias: el Saber, en cuanto a la conciencia del desarrollo integral y al conocimiento de una segunda lengua; el Saber Hacer, en el diseño de estrategias diversificadas para diferentes contextos educativos sumado al trabajo colaborativo; y el Saber Ser, en la valoración de la diversidad, empatía y reflexión crítica del quehacer docente en pos del mejoramiento continuo y el aprendizaje significativo. Los aspectos distintivos descritos y profundizados en los capítulos anteriores, se enfocan en los siguientes conceptos: oportunidades de aprendizaje significativo y pertinente a los diversos contextos, desarrollo integral, valoración del rol de un segundo idioma como medio de expresión, demostración de empatía, valoración de la diversidad, y respeto por las diferencias.

En relación con las **áreas formativas**, resalta que la tres (3) que la componen, Didáctica, Formación Integral e Investigación, contemplan aspectos distintivos explícitos, los que se relacionan de manera directa con los conceptos vinculados a adecuación curricular y desarrollo integral, lo cual se traduce en las competencias. Además, es importante señalar que las unidades de registro atingentes al fenómeno en estudio halladas se encuentran presentes en todas las áreas formativas, haciendo referencia especialmente al conocimiento, la comprensión y el desarrollo de los estudiantes en sus múltiples dimensiones, ya sea a nivel biológico, cognitivo, emocional como también cultural. El propósito de lo anterior es incidir en su desarrollo integral, además de buscar generar condiciones y oportunidades de aprendizaje a la diversidad estudiantil.

En lo referido a los **programas de las actividades curriculares**, es importante señalar que hay presencia del fenómeno en estudio en todos los semestres revisados. Sin embargo, se observa que existe un nivel de consistencia bajo, ya que los aspectos distintivos explícitos se presentan mayoritariamente en la categoría de entre uno (1) a tres (3) componentes

curriculares, y en ocasiones, las unidades de registro evidenciadas carecen de contexto o aparecen de manera aislada. Lo anterior expresado en términos estadísticos, refleja la presencia de aspectos distintivos explícitos de esta categoría en un 56,7% de los programas, lo que equivale a diecisiete (17) de un total de treinta (30) programas de actividades curriculares revisados hasta el cuarto semestre de la carrera, reafirmando así la premisa de la baja consistencia del fenómeno en las asignaturas. Cabe destacar que el fenómeno investigativo se refleja de forma coherente y consistente en una (1) actividad curricular: ***Infancia y Educación***, impartida en el primer semestre, en la cual se identifican significados asociados a la atención en y para la diversidad como una condición de los estudiantes bajo un enfoque de derecho. Lo anterior implica el reconocimiento de las necesidades, motivaciones e intereses de estos contemplando el contexto social y cultural, con el fin de generar respuestas educativas que sean acordes a estos requerimientos. La presencia de significados de educación en y para la diversidad concentrados en una sola actividad curricular muestra la falta de coherencia del enfoque en el itinerario formativo analizado.

En cuanto a los significados relevantes y recurrentes para el enfoque investigativo, dentro de los programas de las actividades curriculares se evidencian los siguientes: diversidad, inclusión, necesidades educativas, enfoque de género, enfoque de derecho, apoyo multimodal, interculturalidad, Derecho de Personas con Discapacidad, identidad, valores humanos y oportunidades de aprendizaje. Estos conceptos se concentran mayoritariamente en los componentes curriculares: Desagregación de Competencias, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje y Resultado Formativo. De esta manera, es posible aseverar que la relevancia se enfoca en los componentes encauzados hacia las competencias a desarrollar, en cómo integrarlas, y cuál sería el resultado de aquel proceso de manera holística.

Además, es necesario distinguir que, sobre la base de los elementos explícitos hallados, se destaca una prevalencia de estos significados enfocados **en una educación para la diversidad,** la cual implica aspectos del proceso de formación que tributan a que las y los futuros docentes puedan desenvolverse de manera óptima en las que serán sus futuras áreas de ejercicio profesional, a través del aprendizaje de saberes que le permitirán dar respuesta a las necesidades diversas de sus estudiantes, desarrollando diferentes habilidades para responder a lo que se demanda. Sin embargo, es necesario destacar que también existe presencia de una educación **en diversidad,** aunque en menor medida, lo que incluye aspectos que contribuyen a que los futuros docentes vivencien durante su proceso formativo prácticas

en diversidad que aporten a la comprensión y al significado de educarse bajo esta perspectiva. Lo anterior debe darse a través de la inmersión del o la docente en una experiencia que incorpora estrategias tales como grupos de discusión, trabajo colaborativo, estudios de casos, y valores a lo largo de su trayectoria formativa. Esto permite que el futuro profesional pueda proyectar su acción pedagógica desarrollando diferentes habilidades, valores y actitudes acorde a un enfoque inclusivo.

En cuanto al segundo objetivo de la investigación, referido a la relación entre los documentos curriculares de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención y el **Modelo Educativo**, en función al fenómeno en investigación, es posible apreciar coherencia. Esto, debido a que tanto el Modelo Educativo como el Plan de Estudio, y los Programas de Actividades Curriculares de la carrera comparten numerosos significados explícitos alusivos a una educación en y para la diversidad, cuyo foco se visualiza de manera predominante en las competencias pedagógicas que emanan en sus documentos, así como también en los principios que se encuentran al interior de estos.

Las unidades de registro en común se reflejan en los ya detallados conceptos referidos al rol docente, que tienen relación con la visión integral para el desarrollo de los y las estudiantes. Además, se vinculan con la generación de diversas oportunidades de aprendizaje significativo considerando la multidimensionalidad de los y las alumnas y haciendo uso de diversos recursos y estrategias, así como también de adecuaciones a nivel curricular que respondan de manera atingente a las necesidades que estos presenten. En conjunto a lo anterior, se destacan conceptos que brindan encauzamiento a la formación docente, tales como diversidad y desarrollo de competencias en contextos educativos diversos. Cabe destacar que se aprecia una coherencia entre los planteamientos que emanan desde el modelo educativo, el que orienta y proyecta a través de sus directrices la vida universitaria y su trascendencia en el tiempo, definiendo competencias que le brindan un sello institucional y que reflejan la intención, entre otras, de incorporar el paradigma inclusivo en la formación inicial docente. Esto se visualiza tanto en el Plan de estudio de la carrera como en los programas curriculares, aunque aún no de manera transversal sino situado en algunas actividades curriculares con distinto nivel de integración en sus componentes. Llama la atención que en la mayoría de las actividades curriculares más bien disciplinares no se encuentran significados explícitos que develan este paradigma.

El tercer objetivo aborda el estudio de la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía. En su **perfil de egreso** es posible visualizar la aparición del fenómeno investigativo de manera explícita tanto en las competencias sello, genéricas y específicas, especialmente en las alusiones a la diversidad mediante la reflexión crítica sobre el desempeño profesional docente, así como también en el uso de diversos recursos pedagógicos para responder a las necesidades que emergen desde el alumnado. En conjunto a lo anterior, se evidencia una integralidad en cuanto a las dimensiones del curriculum por competencias que se declaran a nivel institucional, y de este modo, queda demostrado el Saber en cuanto al conocimiento teórico de lo que dicta la diversidad en sus distintas aristas; el Saber Hacer, por su parte, queda representado en el quehacer docente a través de la generación de oportunidades de aprendizaje en función de las necesidades del medio. Y por último, el Saber Ser se evidencia en la promoción de una actitud de reflexión crítica acerca del propio quehacer pedagógico a partir de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Es así cómo se incorporan de manera integral aspectos explícitos propios del enfoque inclusivo, ya sean de tipo valórico, práctico y teórico, lo que atañe directamente a una educación para la diversidad. Los aspectos distintivos descritos y profundizados en los apartados anteriores, se enfocan en los siguientes conceptos: interacción con la comunidad, generación de oportunidades de aprendizaje significativo pertinente a los diversos contextos, valoración del segundo idioma como medio de expresión de la identidad cultural, y respeto por las diferencias individuales.

En relación con las **áreas formativas**, resalta la presencia de aspectos relacionados con la educación en y para la diversidad tanto en el área de dominio disciplinar como en el área de didáctica y práctica, las cuales se enfocan específicamente en el análisis crítico del sistema educativo en función del reconocimiento de contextos educativos diversos. De esta manera, los aspectos distintivos refieren especialmente al proceso educativo en contextos diversos, y por consiguiente al desarrollo progresivo de autonomía para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas, junto al incremento de habilidades para crear oportunidades de aprendizaje significativo para sus futuros estudiantes. Es necesario mencionar que la segunda área de formación que emerge desde la presente carrera referida a investigación carece de elementos explícitos con respecto al fenómeno en estudio.

En lo que concierne a los **programas de actividades curriculares**, es posible afirmar que el fenómeno investigativo se presenta, en mayor o menor medida, en todos los semestres

revisados. Sin embargo, es relevante mencionar que existe un nivel de consistencia bajo en un número importante de programas, ya que los aspectos distintivos explícitos se presentan mayoritariamente en la categoría de entre uno (1) a tres (3) componentes curriculares. De manera estadística, esto se traduce en la presencia de aspectos distintivos explícitos de esta categoría en un 50% de los programas, lo que corresponde a veintinueve (29) programas de un total de cincuenta y ocho (58) programas de actividades curriculares revisados hasta el décimo semestre de la carrera, corroborando así la observación realizada. Por otra parte, existen cinco (5) programas que presentan un nivel de consistencia mayor, representando un 8,6% de los programas de actividades curriculares, que pertenecen a la categoría de entre siete (7) a nueve (9) componentes que cuentan con unidades de registro explícitas asociadas al fenómeno en estudio. Debido a lo anterior, se determina que la educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo, es acogida de forma poco coherente dentro del itinerario formativo.

En cuanto a los significados relevantes y recurrentes para el enfoque investigativo, dentro de los programas de las actividades curriculares, se evidencian los siguientes: diversidad, necesidades educativas, género, inclusión, interculturalidad, identidad, Ley de Inclusión Escolar, derechos humanos, equidad, lenguaje inclusivo, enfoque de derecho, otredad, y desarrollo integral. Es posible hallar estos conceptos al interior de los componentes curriculares, concentrándose mayoritariamente en Desagregación de Competencias, Núcleos de Aprendizaje, y Resultado Formativo. De esta manera, es posible afirmar que la relevancia se sitúa en los componentes orientados hacia los contenidos que servirán de base para el desarrollo de las competencias, junto al resultado esperado para dicho proceso formativo.

Sumado a lo anterior, sobre la base de los aspectos distintivos hallados a lo largo de los análisis, es posible distinguir que estos significados responden a una educación **para** la diversidad por sobre una educación en diversidad. Lo anterior pone de manifiesto que la formación inicial docente en esta carrera toma en consideración que los futuros docentes puedan desenvolverse de manera óptima en las que serán sus futuras áreas de ejercicio profesional, en respuesta a las necesidades diversas de quienes serán sus estudiantes, desarrollando habilidades para responder a lo que se demanda. En menor medida, se suman experiencias que hagan al futuro profesor o profesora, partícipe de forma directa de una formación en diversidad.

En cuanto al cuarto objetivo, referido a la coherencia entre los documentos curriculares de la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía y el **Modelo Educativo**, desde la educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo, es posible afirmar que sí existe coherencia. Esto se explica debido a que tanto el Modelo Educativo, como el Plan de Estudio y los Programas de Actividades Curriculares de la carrera presentan numerosos significados explícitos en común en relación a los elementos distintivos de la educación en y para la diversidad, cuyo enfoque se observa desde los principios institucionales, hasta las competencias a desarrollar por el futuro docente. En cuanto a las unidades de registro en común se encuentra la idea de otredad y respeto por las diferencias, especialmente su relación con la identidad y género, de modo que a partir de la diversidad, se lleve a cabo la inclusión por medio de la creación de diversas oportunidades de aprendizajes que se adecuen a las necesidades educativas y al contexto en el cual se sitúan los y las estudiantes.

Resulta de interés apreciar que el Modelo Educativo, Planes de estudio y Programas de actividades curriculares de esta casa de estudios, dedicada principalmente a la educación de profesores, en las carreras de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención y Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía, incorporen aspectos del enfoque inclusivo que denotan un reconocimiento de la diversidad bajo un enfoque de derecho. Sin embargo, se requiere avanzar curricularmente en la implementación de este enfoque de manera transversal en los itinerarios formativos, con el objeto de que estos reflejen de modo consistente la educación en y para la diversidad. De esta manera, poseerán mayor coherencia y articulación con los lineamientos propuestos por el modelo educativo.

Si bien esta investigación no busca comparar los planes de estudio de estas dos (2) carreras, es posible afirmar que en ambas se aprecia escasa cantidad de incorporación de significados explícitos de manera consistente en todos sus componentes y documentos oficiales desde la perspectiva del enfoque de investigación, lo que coincide con lo planteado por San Martín y otros (2017) que describe la atomización en asignaturas aisladas, sin continuidad y de escasa relación con la formación práctica.

Otro elemento necesario de destacar es la carencia de significados del enfoque de inclusión en los programas de las actividades curriculares de especialidad en la carrera de Licenciatura

en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención. Efectivamente se aprecia escasa presencia de significados explícitos que respondan a una educación en y para la diversidad en las asignaturas asociadas al conocimiento didáctico disciplinar de Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Esta carencia en el área del conocimiento didáctico disciplinar es de suma relevancia, bajo el entendido de que la didáctica es todo el bagaje que un profesor o profesora posee, y es aquello que le permite desenvolverse en su espacio y por ende en su contexto educativo. Es de relevar este aspecto, debido a que un docente posee conocimientos, creencias, experiencias y significados que se ven reflejados en su quehacer profesional, por lo que la formación que lleve a cabo bajo conocimientos, creencias y valores desde un enfoque inclusivo es clave para poder responder de manera atingente a lo que el contexto demanda.

Por otro lado, en la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Historia y Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía se aprecia que en los dos primeros años del itinerario formativo las asignaturas de Formación General concentran el mayor número de significados propios del enfoque inclusivo por sobre aquellas del ámbito disciplinar, destacando la consideración de la interculturalidad y el enfoque de género.

Reflexiones finales y proyecciones

A partir del término de la presente investigación, cuyo objetivo es dar cuenta de aspectos relevantes que evidencian una educación en y para la diversidad con enfoque inclusivo, se expondrán las siguientes reflexiones.

A lo largo del tiempo, se han ido generando y desarrollando diversas propuestas en respuesta a lo que la diversidad demanda. Dentro de ellas encontramos políticas educativas que plantean diferentes desafíos al sistema, lo cual impacta en el rol docente de profesoras y profesores, puesto que son ellos/ellas quienes deben canalizar y concretar lo emanado de diferentes normativas y políticas orientadas hacia la inclusión educativa. En función de esto, surge la reflexión relativa a la Formación Inicial Docente, pues se hace sumamente importante valorarla como la base para responder a todas aquellas demandas que surgen a nivel social, cultural y legal, considerando que esta FID tome fuerza a la hora de promover cambios reales en cuanto a Educación con el fin de impulsar y de manera progresiva, fortalecer la democracia bajo un enfoque de derecho. No obstante, para cumplir con esta misión deberían existir mecanismos que sustenten el proceso inclusivo, puesto que los discursos con respecto a responder a todas las necesidades que emanan de un contexto son múltiples, por lo que se requiere que la formación inicial realice las transformaciones en las trayectorias formativas de manera de impulsar los cambios que hoy requiere la educación.

Por el contrario, es posible apreciar un amplio fomento de educación para la diversidad, lo que se traduce en que efectivamente se forma a los y las profesoras, para que sean capaces de llevar a cabo diferentes estrategias para responder a la diversidad de manera atingente. Por esta razón debiese existir mayor integralidad a la hora de formar educadores bajo el paradigma inclusivo, de manera que se puedan incorporar aspectos didácticos que sirvan de cimientos para comprender la diversidad. Además, se hace necesario que los y las futuras docentes puedan vivenciar estas prácticas en su propio proceso formativo, con el fin de tener un referente tangible de cómo se han de abordar las diferencias en el aula.

En función de lo anterior, es imprescindible generar diversas instancias de acompañamiento y reflexión en la formación, lo que ha de ser dirigido por el cuerpo académico, conformado por los encargados del proceso educativo dentro de la universidad, tanto los tutores de instancias prácticas, como los de instrucción general. Esto, con el objetivo fortalecer y

profundizar en los conocimientos y valores, sumado a las creencias del cuerpo docente, para poder responder a lo que la actualidad demanda ya sean en temáticas sociales, culturales como legislativas, ya que no solo basta con la promulgación de estas, sino que también se requiere que exista un compromiso concreto con respecto a lo que surge en los diferentes contextos educativos, específicamente en este caso, en la educación terciaria.

Otro aspecto a considerar es que, según avanza la sociedad en temáticas de inclusión, es posible visualizar una arista que tiene que ver con el uso del lenguaje en las diferentes formas de referirse a la diversidad de personas. Sobre la base de lo anterior, en la presente investigación se visualizó carencia de unidades de registro explícitas que sustenten al concepto de **lenguaje inclusivo**, entendido como la expresión respetuosa hacia la diversidad, lo que va más allá de los temas relativos a género, de modo que se busca integrar a todos los colectivos al momento de hablar y escribir. Sobre la base de lo anterior, la mención del concepto “lenguaje inclusivo" se reduce solamente a los programas de actividades curriculares, sin permear hacia los demás elementos curriculares como el perfil de egreso o el modelo educativo. Llama la atención que la relevancia del lenguaje sólo se otorgue en los componentes de las asignaturas y no de manera integral, ya que, es de conocimiento que el uso de un lenguaje inclusivo promueve participación social, visibiliza comunidades e incide en el proceso de aprendizaje, favoreciendo la creación y desarrollo de contextos educativos más inclusivos e igualitarios. Es por este motivo, que es necesario que la valoración de la diversidad sea transversal a todo ámbito de la vida, incluyendo a la manera en que nos comunicamos con los y las demás, para aquello se podría proponer jornadas de actualización de términos, los cuales puedan integrar como tal a toda la diversidad, sin que exista una segregación a partir de algún concepto, palabra o idea que quede plasmada en algún texto curricular, además de permear en lo actitudinal y valórico de la comunidad.

Por otra parte, es interesante observar que tanto en la carrera perteneciente a la Facultad de Historia, Geografía y Letras, como la de Filosofía y Educación, contemplan abundantes actividades curriculares que carecen de la presencia de significados explícitos de una educación en y para la diversidad, lo que se explica debido a que son asignaturas que se centran en una disciplina en particular. De esta manera, se comprende que al ser cursos altamente especializados, se hace complejo incorporar elementos que aporten a flexibilizar en cuanto a los conocimientos que la asignatura aporta. No obstante, la educación inclusiva podría incorporarse de manera significativa, por ejemplo, en las estrategias pedagógicas

utilizadas, en las formas de evaluar, y en la preparación de las y los académicos para atender a la diversidad del estudiantado universitario. De esta manera, es menester que el enfoque inclusivo sea inserto en todo tipo de actividades curriculares, independiente de que su foco sea disciplinar, didáctico, práctico, o investigativo.

A través del análisis realizado, ha sido posible identificar diversas problemáticas y proyecciones posibles a investigar en un futuro próximo. Ante esto, surge el interés por conocer la percepción que poseen las y los formadores de profesores respecto a la integración del enfoque inclusivo en sus propias cátedras, en conjunto a la indagación acerca de las herramientas con las que cuentan para llevar a cabo estas instancias pedagógicas. Sumado a lo anterior, resultaría beneficioso poder implementar este estudio en otras carreras pedagógicas pertenecientes a las diferentes facultades que conforman a la UMCE, con el fin de generar un acercamiento panorámico a la realidad de la institución en sus diversas áreas formativas con respecto al enfoque inclusivo; pudiendo aportar de esta manera al desarrollo continuo de una educación en y para la diversidad.

Por último, sería interesante aportar a este fenómeno investigativo por medio de la observación directa en el campo de estudio, puesto que esta técnica permitiría un acercamiento real a los contextos en cuestión y conocer el funcionamiento de sus prácticas pedagógicas; de este modo develando si presentan aspectos inclusivos, cuáles son y si estos se condicen con lo expuesto en los documentos curriculares.

De esta manera, se espera que estos elementos logren ser incluidos en la formación de cada uno de las y los futuros profesores, generando una orientación clara en torno a la propia reflexión del rol docente y a la inclusión en la educación, donde el foco sea aportar en el desarrollo humano, considerando a cada uno de los y las estudiantes como seres diversos. Bajo esta lógica, las transformaciones educativas que el mundo actual necesita surgen desde y para las personas, contemplando sus distintos contextos y particularidades, en miras de una sociedad más justa.

VII. BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Estudios sobre Formación Inicial Docente (FID) en Chile.* From Bbiblioteca Digital MINEDUC: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2131/mono-955.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Agencia de Calidad de la Educación. (2017, Octubre 26). *Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. From Agencia Educación : https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/nueva-ley-carrera-docente/#:~:text=El%20Sistema%20de%20Desarrollo%20Profesional,el%20ejercicio%20de%20la%20docencia

Álvarez, C., & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazea de Antropología*.

AMCHAM. (2017, Septiembre 15). *Diversidad e inclusión: Hacia un Chile más equitativo*. From AMCHAM CHILE: https://www.amchamchile.cl/2017/09/diversidad-e-inclusion-hacia-un-chile-mas-equitativo/

Andreú, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada.* Andaluz: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Aranda, V. (2017). Inmersión en el Sistema Escolar para el Aprendizaje Contextualizado del Pensamiento Crítico y Post-Crítico en Educación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 4-19.

Arnaiz, P., & De Haro, R. (1997). *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro.* Murcia: Universidad de Murcia.

Auxiliadora, L., & Moraima, M. (2008). El Análisis de Contenido: Una forma de abordaje metodológico. *Revista de Educación, Año 14*, 129 - 144.

Ávalos, B. (2014). La Formación Inicial Docente en Chile: Tensiones entre Políticas de Apoyo y Control. *Estudios Pedagógicos N°40*.

Ávalos, B., & Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una Óptica Internacional: Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M.* Santiago: MINEDUC.

Bachmann, E. (2009). *Criterios y Orientaciones de Flexibilización del Curriculum.* Santiago: MINEDUC.

Banco Mundial. (2013). *Inclusion Matters: The Foundation for Shared Prosperity.* Washington, D.C: World Bank Publications.

Barra, F., Gallardo, J., Orellana, M., & Tolic, F. (2021). *Análisis de los aspectos distintivos de la presencia de educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo en los componentes curriculares de las carreras de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención y Licenciatura en Historia o Geografia y Pedagogía en Historia y Geografía.* Santiago: UMCE.

Beale, P. (2015). *Ley N°20.129: Aprueba Criterios de Evaluación para la Acreditación de Carreras Profesionales, Carreras Profesionales con Licenciatura y Programas de Licenciatura.* Santiago: CNA.

Bermúdez, J. (2018). *Decreto N°67.* Santiago: MINEDUC.

Bernal, J. L. (2004). *Diseño Curricular en la Enseanza Universitaria desde la Perspectiva de los ECTS.* Zaragoza: EN PRENSA.

Bisquerra, R. (2011). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. In J. Navarro, *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas* (pp. 14-23). Murcia: Región de Murcia.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* Madrid: FUHEM.

Calderón, J. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿De qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 76-96.

Castillo, É., Guerrero, M., & Sánchez, J. (2018). *A la luz de un Nuevo Modelo Educativo Proceso de Construcción Curricular en la Universidad Pedagógica de Chile* . Santiago : UMCE.

CINDA. (2010). *Diseño Curricular Basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior.* Santiago: MINEDUC.

Coll, C. (1994). Fundamentos del Currículum. In *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar.* Barcelona: Paidós.

Comisión Nacional de Acreditación. (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortaezas y debilidades en el escenario actual.* Santiago: Serie Estudios sobre Acreditación. From https://investigacion.cnachile.cl/

CPEIP. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza.* Santiago: C y C Impresores.

De La Fuente, M. (2010). *LEY NÚM. 20.422 ESTABLECE NORMAS SOBRE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES E INCLUSIÓN SOCIAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD.* Santiago: MINEDUC.

De La Fuente, M. (2012). *LEY NÚM. 20.609 ESTABLECE MEDIDAS CONTRA LA DISCRIMINACIÓN.* Santiago: MINEDUC.

De La Fuente, M. (2015). *LEY NÚM. 20.845 DE INCLUSIÓN ESCOLAR QUE REGULA LA ADMISIÓN DE LOS Y LAS ESTUDIANTES, ELIMINA EL FINANCIAMIENTO COMPARTIDO Y PROHÍBE EL LUCRO EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES QUE RECIBEN APORTES DEL ESTADO* . Santiago: MINEDUC.

Delors, J. (1996). *La Educación Encierra Un Tesoro* . Santillana.

Devalle, A., & Vega, V. (2006). *Una escuela EN y PARA la diversidad: el entramado de la diversidad.* Buenos Aires: AIQUE.

Díaz, P. (2013). Evaluación Curricular. *Revista Educación Médica Superior*.

Díez, A., & Huete, S. (1997). Educar en la diversidad. *Educar Hoy*, 15-17.

Domínguez, M., Bascopé, M., Carrillo, C., Lorca, E., Olave, G., & Pozo, M. d. (2011). *PROCESOS DE ACREDITACIÓN DE PEDAGOGÍAS: UN ESTUDIO DEL QUEHACER DE LAS AGENCIAS.* Santiago: CEPPE UC.

Duk, C. (2016). *Educar en la Diversidad: material de formación docente.* Santiago: UNESCO.

Duschatzky, S., & Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. In J. Larrosa, *Los habitantes de Babel: Políticas y Poéticas de la diferencia.* España: Laertes.

Egaña, R. (2005). *Decreto 100: fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile.* Santiago: Ministerio Secretaría General de la Presidencia.

FEAPS. (2009). *La educación que queremos: Situación actual de la inclusión educativa en España.* Madrid: IPACSA.

Fernández, A. (2010). *El diseño curricular. La práctica curricular y la evaluación curricular* . Mexico DF.

Fernández, J. (1998). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación . In J. Angulo, & N. Blanco, *Teoría y Desarrollo del Currículum* (pp. 297-312). Málaga: Aljibe.

Fernández, M. P. (2017). ¿Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile? *Serie: Evidencias*.

García, J. (2006). *LA TENSIÓN ENTRE MÉRITO E IGUALDAD: EL.* Valencia: UNIVERSITAT DE VALENCIA .

Gimeno, J. (2000). La Construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Atención a la Diversidad*, 11-36.

Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, 11-43.

Godoy, M. P., Meza, M. L., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes Históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile.* Santiago: MINEDUC.

Gómez, H. (2014). Itinerario y desafíos de la formación inicial docente en Chile. *Foro Educacional N°23*, 53-83.

Gómez, S., Leigh, C., & Nova, Y. (2012). Reflexiones sobre cómo el Currículum Escolar genera Desigualdad y Violencia: Una Propuesta para el cambio en la Escuela . *Estudios Hemisfericos y Polares* , 174-193.

González, M., Hernández, A., Hernández, H., & Sanz, T. (2003). *Curriculum y Formación Profesional.* La Habana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.

Guerrero, J., & Faro, M. T. (2012). Breve análisis del concepto de Educación Superior. *Alternativas en Psicología,* 34-40.

Herrera, D., & Ruz, L. (2014). *Gestión de la Diversidad en Chile: Un Estudio Exploratorio.* Santiago: Universidad de Chile.

Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 287-297.

Larraín, R. (2009). *LEY NÚM. 20.370 ESTABLECE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.* Santiago: MINEDUC.

Larraín, R. (2010). *Ley Número 20.370: Establece la Ley General de Educación.* Santiago.

Leiva, A. (2005). *Nuestro Compromiso con la Diversidad.* Santiago: MINEDUC.

Lizama, O., Gil, F., & Rahmer, B. (2018). *La Experiencia de la Inclusión en la Educación Superior en Chile.* Santiago: USACH.

Luengo, J. (2004). La Educación como Objeto de Conocimiento. El Concepto de Educación. *Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación,* 30-47.

Luna, E., & López, G. (2012). El Currículo: Concepciones, Enfoques y Diseño. *Revista Unimar,* 65-76.

Mas, Ó., Olmos, P., & Sanahuja, J. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 71-90.

Mendoza, R. (2009). *Decreto N° 170.* Santiago: MINEDUC.

MINEDUC. (2012). *ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA.* Santiago: LOM Ediciones.

MINEDUC. (2012). *ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA EGRESADOS DE CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA.* Santiago: LOM Ediciones.

MINEDUC. (2018). *Evaluación Nacional Dignóstica de la Formación Inicial Docente ENDFID*. From Diagnostica FID: https://www.diagnosticafid.cl/

MINEDUC. (2020, Agosto 28). *¿Qué es el PACE?* From Ministerio de Educación, PACE - Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior: https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/

Molano, O. (2007). Identidad Cultural Un Concepto que Evoluciona. *Revista Opera*(7), 69-84.

Möller, I., & Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad en la educación*, 17-49.

MOVILH. (2010). *Educando en la Diversidad: Orientación sexual e identidad de género en las aulas.* Santiago.

Murillo, H. (2010). *Curriculum, Planes y Programas de Estudios.* México.

Ocampo, A. (2011). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* , 227-239.

OCDE. (2017). *Mejorando la Inclusión Social en América Latina: Desafíos clave y el rol de los sistemas de protección social* .

OCDE. (n.d.). *Quénes somos*. From OECD ORG: https://www.oecd.org/acerca/

ONU. (2006). *Convención sbre los derechos de las personas con discapacidad.*

ONU. (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos.* Naciones Unidas.

Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación, vol. 38, núm. 83*, 155-180.

Paz, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Investigación Educativa REDIECH*, 67-82.

Peréz De Lara, N. (2001). Identidad, Diferencia y Diversidad: mantener viva la pregunta. . In J. Larrosa, *Los Habitantes de Babel: Políticas y Poéticas de la Diferencia.* España: Laertes.

Pica, R. (2018). *Ley Número 21.091 sobre Educación Superior.* Santiago.

Pinto, S., Yáñez, M. T., & Chacón, R. (2018). *Informe Nacional de la Educación: los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad.* Santiago: División de Información a la Comunidad.

Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva . *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 213-226.

Porta, L., & Silva, M. (2009). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la Investigación Educativa.* Mar del Plata.

Quiroga, V. (2015). *Decreto 83 EXENTO* . Santiago: MINEDUC.

RAE. (2020, Julio 31). *Diversidad*. From Real Academia Española: https://dle.rae.es/diversidad

RAE. (2020, Junio 7). *Inclusión*. From Real Academia Española: https://dle.rae.es/inclusi%C3%B3n

Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Linguística Hispánica n°. 30*, 211-230.

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 31, núm. 1*, 11-22.

Riquelme, S. (2013, Noviembre 19). *El desafío de educar sin homogeneizar*. From UPLA: https://www.upla.cl/cienciaseducacion/el-desafio-de-educar-sin-homogeneizar/

Rivero, R., Yacometti, O., & Berlien, K. (2015). *INFORME FINAL DE EVALUACIÓN PROGRAMA FOMENTO A LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (PFID).* Santiago: CPEIP.

Rodríguez, H. (2007). El Paradigma de las Competencias hacia la Educación Superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 145-165.

Rodríguez, R., & González, I. (2000, julio-septiembre). La Diversidad Socioeconómica como Medida de Desarrollo Humano. *Investigación Económica, LX: 233*, 13-33.

Roldán, L. (2005). Elementos para Evaluar Planes de Estudio en la Educación superior. *Revista Educación 29*, 111-123.

Romañach, J., & Lobato, M. (2007). Diversidad Funcional: Nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. In J. Cabrero, *Comunicación e Discapacidades* (pp. 322-330).

Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación incial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación N°39* .

Ruiz, J. M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 435-460.

Saéz, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. In N. Illan, & A. García, *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria* (pp. 19-35). Málaga: Aljibe.

Salceda, M., & Ibáñez, A. (2015). Adaptación del "Index for Inclusion" al ámbito de la educación superior: estudio preliminar. *Intangible Capital* , 508-545.

San Martín, C., Muñoz, C., Villalobos, C., & Wyman, I. (2017). Formación Inicial Docente para la Educacipon Inclusiva. Análisis de tres Programas Chilenos de Pedagogía en Educación Básica que Incorporan la Perspectiva de la Educación Inclusiva. *Calidad en la Educación*, 20-52.

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación* , 71-85.

Silva, M. (n.d.). *Conceptos y Orientaciones del Currículum.* Santiago: UCH.

Sobrero, V. (2018). Hacia una docencia inclusiva en la Educación Superior: La investigación sobre la propia práctica docente como herramienta de transformación. *Revista chilena de pediatría*.

Soto, V. (2004). Visión del currículum: Una introducción a las propuestas de curriculistas chilenos. In *Problemáticas del curriculum educacional, hoy* (pp. 59-78). Santiago: ARCIS.

Tadeu Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad.* Barcelona: Octaedro.

UCH. (n.d.). *¿Qué es Mecesup?* From Universidad de Chile: https://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-economicos-y-gestion-institucional/proyectos-mecesup/presentacion/114352/que-es-mecesup

UMCE. (2016). *Modelo Educativo.* Santiago.

UMCE. (2018). *Proceso de Rediseño Curricular en a Universidad Metroplitana de Ciencias de la Educación: a la luz de un nuevo Modelo Educativo.* Santiago: Plan de Mejoramiento Institucional.

UMCE. (2019). *Modelo de Formación Práctica.* Santiago: Plan Mejoramiento Institucional.

UNESCO. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva: Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas.* Santiago.

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.*

UNESCO. (2014). Educación. In *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo* (pp. 48-61). Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación.

UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Garantizar una una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. .*

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.*

UNESCO. (2017). *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina: Anáisis comparado de seis casos nacionales* . Santiago.

UNESCO. (n.d.). *Glosario: Alianza Global para la Diversidad Cultural*. From UNESCO org: http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/programmes/global-alliance-for-cultural-diversity/resource-centre/tools/glossary/

UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño.* Madrid: Rex Media.

Vargas, K. (2008). *Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias.* Catalunya: Institut d'Educació Contínua. Universitat Pompeu Fabra .

Vásquez, L. (2017). *Currículum de la Educación Superior.* Guatemala.

Vera, O., & Vera, F. (2013). Evaluación del nivel socioeconómico: presentación de una escala adaptada en una población de Lambayeque. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo, 6*(1), 41-45.

Villatoro, K. (2015). *I JORNADA INTERNACIONAL "EL FUTURO DE LOS SERVICIOS SOCIALES EN UN CONTEXTO DE CAMBIO" : Mesa de trabajo titulada: Diversidad Funcional.* Valencia.

Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación.* Brujas.

VIII. ANEXOS

ANEXO 1: Matriz de análisis Modelo Educativo UMCE

	1.Presentacion	2. Introducción	3. Elementos epistémicos que dan sustento al modelo educativo	4. Principios Orientadores del modelo UMCE	5. Modelo educativo UMCE	6. Bibliografía
U.R 1	Se trata de un esfuerzo de reflexión comunitaria sobre cómo debemos enfrentar el desafío de la educación del siglo XXI para Chile; proceso que nos compromete de manera especial, dada nuestra responsabilidad social de responder a los requerimientos del país mediante una formación de profesionales adecuada a los contextos siempre cambiantes,		(...) el Modelo responde a compromisos institucionales con la calidad, declarados en la propia misión, a través de componentes que permiten la materialización de una docencia pertinente, inclusiva,	3.1 PRINCIPIO TRANSFORMACIONAL: Los elementos transformacionales del Modelo impulsan a que la UMCE asuma los retos del siglo XXI, habilitando a sus egresados con herramientas para actuar y proponer desde la complejidad y la diversidad.	4.1 UNA FORMACIÓN DESDE UN NUEVO MODELO DE PRÁCTICA (...) la práctica abre un espacio a la profesionalización al generar la oportunidad de que los profesionales en formacion puedan construir una racionalidad analitica, pensar y actuar profesionalmente en campo determinado de acción y construir su identidad profesional Para esto se requiere de un Ambito de Formación que la	

	diversos y complejos de la realidad y del sistema escolar.		innovadora y actualizada.		considere de forma continua, progresiva y diversificada	
Cita	Las autoridades de educación de América Latina y el Caribe, han expresado que es urgente proporcionar diferentes opciones, caminos y modalidades, equivalentes en calidad, para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales deben acompañarse de mecanismos y estrategias que contribuyan a fortalecer la demanda por una educación de calidad en y para la diversidad (Leiva, 2005).		Para que una cultura de inclusión y equidad en la educación progrese, es de vital importancia que las creencias y supuestos sean compartidos entre los altos funcionarios tanto a nivel nacional, como del distrito y de la escuela (UNESCO, 2017).	En el año 2009 se crea el Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente, ejecutado por el CPEIP que tiene por objetivo desarrollar actividades destinadas al fortalecimiento de la formación inicial de los docentes y a apoyar su inserción profesional en los establecimientos educacionales con el fin de transformar los currículos y las prácticas de las instituciones (Rivero et al., 2015)	En un sistema educativo inclusivo y equitativo, todos los docentes deben abordar la diversidad entre los y las estudiantes con una actitud positiva y una comprensión de las prácticas inclusivas. Los profesores y las profesoras pueden adquirir gran parte de la preparación que necesitan con respecto a tales prácticas inclusivas durante su formación inicial y a través de unidades de formación cortas, personalizadas y en servicio (UNESCO, 2017).	
Competencia	Saber y Saber Hacer		Saber Hacer	Saber y Saber Hacer	Saber y Saber Hacer	
U.R 2	Necesitamos profesores y profesoras que lleven a las escuelas y liceos una mirada amplia y		2.1.1 La formación que promueve el Modelo Educativo de la UMCE	3.2 PRINCIPIO DE INTEGRALIDAD Desde una mirada compleja de la formación	4.1 Para ello, el vinculo con la Comunidad (educativa o de salud) se debe establecer en una relación bidireccional de	

	renovada sobre lo que debe ser la educación de los próximos años, con niños y jóvenes con diversos intereses y estilos de aprendizaje.		pretende hacer del sujeto un ser comprometido con una sociedad democrática, inclusiva, justa y solidaria; que valora y promueve los derechos humanos, y consciente de su responsabilidad social como agente transformador de su contexto.	profesional inicial y continua se requiere de una visión global y sistémica que permita integrar en los procesos las distintas dimensiones que involucra el ser humano intelectual, artistica. afectiva, ética, fisica y social recuperando el aporte de cada una de ellas para una formación integral.	colaboración entre la Universidad y el sistema. creando comunidades de aprendizaje profesional integradas por distintos agentes, con el objeto de promover la formación integral de niños, niñas, jóvenes y adultos. contribuyendo asi al desarrollo de un sistema educativo y de salud más equitativos e inclusivos	
Cita	(...)en el proceso educativo encontraremos que los estudiantes pueden presentar diversidad de ideas, experiencias y actitudes previas, debido a que cada persona ante un nuevo contenido tiene unos registros previos diferentes; diversidad de estilos de aprendizaje, ocasionada por las diferentes maneras de aprender, ya se refiera a los estilos de		En este sentido, la diversidad podría eventualmente ser un elemento de separación o una moda, no obstante, es conveniente tomar en consideración su perspectiva opuesta que la visualiza como positiva, enriquecedora, y como una oportunidad que se ha de utilizar para	La inclusión corresponde a un proceso cuyo fin es abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos (San Martín et al., 2017). Este proceso, se comprende más bien como el compromiso de hacer de las aulas, los centros escolares y el mundo lugares en los que todos los seres humanos sean valorados y bien acogidos; no se conforma	Entre las estrategias y políticas respaldadas por la evidencia para enfrentar la exclusión, es posible contemplar la formación de docentes en lo que respecta a la educación inclusiva (UNESCO, 2016). Para ello, la UNESCO (2017) en sus investigaciones sobre formación docente para la educación inclusiva ha identificado cuatro valores fundamentales que se deben llevar a cabo en el proceso de esta: Valorar la diversidad de los alumnos: las diferencias entre los	

	pensamiento (inducción, deducción, pensamiento crítico), a la estrategias de aprendizaje, a las relaciones de comunicación establecidas (trabajo cooperativo, individual) y a los procedimientos lingüísticos que mejor dominen; diversidad de ritmos, cada persona necesita un tiempo para asimilar el conocimiento; diversidad de intereses, motivaciones y expectativas, en cuanto a los contenidos y a los métodos; y diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo (Arnaiz y de Haro, 1997).		crear una sociedad de mayor tolerancia e igualdad. De esta manera, se señala lo oportuno que es considerarla, no como un peligro o amenaza, sino como una riqueza que ha de ser defendida, como un componente esencial en la fraternidad e igualdad (Calderón, 2012).	sólo como una estructura organizativa, ya que considera la diversidad como algo enriquecedor y positivo (Sapon-Shevin, 2013).	y las estudiantes se consideran un recurso y una ventaja para la educación. Apoyar a todos los discentes: los docentes tienen expectativas altas para los logros de estos. Trabajar con otros: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los docentes. El desarrollo profesional continuo personal: la enseñanza es una actividad de aprendizaje y los docentes deben aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje a lo largo de la vida.	
Competencia	Saber y Saber Hacer		Saber Ser	Saber y Saber Hacer	Saber y Saber Hacer	
U.R 3	El anhelo de una educación de calidad, equidad e inclusividad debe encarnarse en este nuevo profesonal con la actitud, el gesto y la palabra.		2.2.2 Las experiencias de aprendizaje que el Modelo Educativo propone se apoyan en una conceptualización	3.2 PRINCIPIO DE INTEGRALIDAD Ello se traduce en un Modelo que propicia variadas experiencias de aprendizaje atendiendo a la multidimensionalidad	4.2.1En el caso de los futuros profesionales de la educación, se requiere una formación pedagógica. que considere como referencia un desempeño profesional en situaciones educativas singulares y diversas	

			sobre la realidad social y natural que destaca la singularidad de sus contextos y su carácter.	del sujeto. lo que compromete distintas áreas de desarrollo	que invitan a promover el aprendizaje.	
Cita	Para que la educación inclusiva sea una realidad, el profesorado debe adquirir la actitud, capacidad y conocimientos necesarios para enseñar a todos los estudiantes (Sapon-Shevin, 2013, pág. 82).		Así, es un proceso en el que toda la comunidad educativa tiene que estar comprometida (profesores, padres, alumnos, autoridades, ...), puesto que no implica desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje mecanicistas, técnicos sino tener en cuenta cuestiones sociales, la idiosincrasia de cada grupo e incluso la propia biografía, circunstancias y características de los alumnos en desventaja dentro	La diversidad se conforma como la consecuencia de un origen social, cultural y de las particularidades de cada individuo, considerando su historia personal, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje, constituyéndose así una multiplicidad de factores que hace que una persona no sea idéntica a otra (Leiva, 2005).	La UNESCO señala la importancia de examinar, analizar y mejorar la calidad en la formación de los docentes durante su proceso inicial y también durante el ejercicio. Además, añade a lo anterior ofrecerles capacitación adecuada antes del primer empleo, y constante formación profesional y respaldo. Como estrategias para lograr la meta relacionada a aumentar la oferta de docentes calificados, también propone elaborar un marco de calificaciones para los docentes, los formadores de docentes, supervisores e inspectores, junto con idear y poner en funcionamiento sistemas de retroalimentación que sustentan y respaldan el desarrollo profesional de los docentes, la buena enseñanza, y garanticen de esa manera una formación que	

			del grupo, consiste en valorar la diferencia por cuanto la diversidad no solamente se encuentra entre los hombres de diferentes culturas, sino que las diferencias son del ámbito personal, regional y local. (Sáez, 1997).		incide de manera positiva en la labor de estos (UNESCO, 2016).	
Competencia	Saber, Saber Hacer y Saber Ser		Saber	Saber y Saber Hacer	Saber y Saber Hacer	
U.R 4			2.2.2 (...) el aprendizaje se reconoce como una fenómeno altamente complejo y diverso, que requiere de un profesional comprometido con el cambio social, a través de la formación de sujetos que sean protagonistas en forma individual y colectiva de la	3.2 PRINCIPIO DE INTEGRALIDAD asume la necesidad de que la formación converja en una unidad de sentido: el estudiante y sus procesos formativos, desde una visión integral de la enseñanza y el aprendizaje.		

			transformación educacional y social			
Cita			Estrategias en y para la diversidad. Si las diferencias humanas son inherentes al desarrollo, y por tanto al ser humano como venimos diciendo a lo largo del trabajo y constituyen un reto para la acción educativa, la respuesta educativa requiere considerar todas estas individualidades desde un planteamiento global, donde se personalicen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aquí es donde surge el concepto de educar en y para la diversidad, al igual que el concepto de	La diversidad se conforma como la consecuencia de un origen social, cultural y de las particularidades de cada individuo, considerando su historia personal, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje, constituyéndose así una multiplicidad de factores que hace que una persona no sea idéntica a otra (Leiva, 2005).		

			comprensividad que propone la LOGSE (Arnaiz P.)			
			Saber Hacer y Saber Ser	Saber		
U.R 5			2.2.3 El sello pedagógico que asume esta Universidad la obliga a generar un curriculum que responda al interés nacional y al desarrollo local, al respeto y ejercicio de los derechos humanos y sociales, a la construcción de una sociedad democrático-participativa, más justa en materias de género e inclusión, que contribuya a transormar la relación con el medio ambiente (sustentabilidad) y asuma la diversidad local e identitaria de los sujetos.	3.3 PRINCIPIO DE FLEXIBILIDAD Considerando el carácter contextualizado de la educación, que se requiere de un modelo flexible, que además promueva la diversidad curricular en los procesos formativos		

Cita			(...) adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada" (Díez y Huete, 1997, 15).	Respecto al estándar 3, el cual hace referencia al conocimiento del currículum de educación Básica y Media que debiese poseer el profesor, según corresponda, y cómo éste utiliza los distintos instrumentos curriculares para analizar y crear propuestas pedagógicas y evaluativas. Acorde a lo anterior, los futuros docentes deben conocer el currículum nacional vigente, su proyecto general, los principios que lo sustentan, su organización y ordenamiento. Además tienen que ser capaces de distinguir el objetivo y comprender la secuencia del aprendizaje planteado para los distintos sectores del aprendizaje, lo cual posibilitará el diseño y progresión de propuestas pedagógicas y de evaluación en		

				concordancia con las expectativas nacionales, teniendo en consideración que cuenta con la facultad de discriminar los aprendizajes centrales de lo que resultan ser secundarios. También se espera que el futuro docente resulte ser capaz de hacer uso de instrumentos tanto curriculares como de evaluación oficiales brindados por el MINEDUC, comprendiendo que el currículum se conforma como un constructo social que es flexible y se puede modificar con el paso del tiempo con el fin de que este resulte ser atingente a las características contextuales del establecimiento como de los estudiantes (Beyer, 2012).		
			Saber, Saber Hacer y Saber Ser	Saber y Saber Hacer		

U.R 6			2.2.3 (...) el Modelo orienta dispositivos curriculares que apoyen la construcción de saberes, nuevas formas de aprender y de pensar, aprender a aprender, a hacer, a convivir, a ser, considerando los intereses cognitivos y los modos de expresión particulares de los profesionales en formación, valorando su distinta pertenencia sociocultural	3.3 PRINCIPIO DE FLEXIBILIDAD las experiencias se deben adecuar a circunstancias sociales concebidas como singulares. complejas y diversas.		
Cita			La educación en y para la diversidad "Es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través	Respecto al estándar 3, el cual hace referencia al conocimiento del currículum de educación Básica y Media que debiese poseer el profesor, según corresponda, y cómo éste utiliza los distintos instrumentos curriculares		

			del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos. Un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día. (Sáez, 1997, 31).	para analizar y crear propuestas pedagógicas y evaluativas. Acorde a lo anterior, los futuros docentes deben conocer el currículum nacional vigente, su proyecto general, los principios que lo sustentan, su organización y ordenamiento. Además tienen que ser capaces de distinguir el objetivo y comprender la secuencia del aprendizaje planteado para los distintos sectores del aprendizaje, lo cual posibilitará el diseño y progresión de propuestas pedagógicas y de evaluación en concordancia con las expectativas nacionales, teniendo en consideración que cuenta con la facultad de discriminar los aprendizajes centrales de lo que resultan ser secundarios. También se espera que el futuro docente resulte ser capaz		

				de hacer uso de instrumentos tanto curriculares como de evaluación oficiales brindados por el MINEDUC, comprendiendo que el currículum se conforma como un constructo social que es flexible y se puede modificar con el paso del tiempo con el fin de que este resulte ser atingente a las características contextuales del establecimiento como de los estudiantes (Beyer, 2012).		
Competencias			Saber, Saber Hacer y Saber Ser	Saber y Saber Hacer		
U.R 7			2.2.3 (...) la flexibilidad de las diversas propuestas formativas posibilita la construcción de diferentes trayectorias y vivir el proceso formativo de un profesional de nivel	3.3 PRINCIPIO DE FLEXIBILIDAD Con ello, se busca dar cabida a una formación profesional en que el estudiante sea capaz de relacionar. contextualizar y globalizar sus aprendizajes, considerando la		

			universitario en espacios formales y no formales.	singularidad de los contextos.		
			Como es planteado por Duschatzky & Skliar (2001), el acto de educar ha de ser concebido como una puesta a disposición de la persona, todos aquellos elementos que le den la posibilidad de ser distintos.	Respecto al estándar 3, el cual hace referencia al conocimiento del currículum de educación Básica y Media que debiese poseer el profesor, según corresponda, y cómo éste utiliza los distintos instrumentos curriculares para analizar y crear propuestas pedagógicas y evaluativas. Acorde a lo anterior, los futuros docentes deben conocer el currículum nacional vigente, su proyecto general, los principios que lo sustentan, su organización y ordenamiento. Además tienen que ser capaces de distinguir el objetivo y comprender la secuencia del aprendizaje planteado para los distintos sectores del aprendizaje, lo cual posibilitará el diseño y		

				progresión de propuestas pedagógicas y de evaluación en concordancia con las expectativas nacionales, teniendo en consideración que cuenta con la facultad de discriminar los aprendizajes centrales de lo que resultan ser secundarios. También se espera que el futuro docente resulte ser capaz de hacer uso de instrumentos tanto curriculares como de evaluación oficiales brindados por el MINEDUC, comprendiendo que el currículum se conforma como un constructo social que es flexible y se puede modificar con el paso del tiempo con el fin de que este resulte ser atingente a las características contextuales del establecimiento como de los estudiantes (Beyer, 2012).		

			Saber Hacer	Saber y Saber Hacer		
U.R 8				3.4 PRINCIPIO DE REFLEXIVIDAD se busca que los futuros profesionales reflexionen sobre situaciones particulares. realizando análisis criticos en contextos situados, atendiendo y resignificando las teorias aprendidas		
Cita				Por último, el estándar 10 presenta que el profesor o profesora realiza un proceso de aprendizaje continúo reflexionando en todo momento sobre su práctica en conjunto a su inserción en el sistema educacional. De esta manera se pretende que el futuro docente comprenda que su desempeño profesional requiere de dedicación, análisis y reflexión individual como colectiva sobre sus prácticas pedagógicas y resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Así, se		

				insta a que este futuro docente proponga cambios a partir de juicios fundados sobre la base de los estándares profesionales, los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la retroalimentación de otros docentes y de las necesidades y expectativas del establecimiento educacional considerando en cada momento a la comunidad educativa (Beyer, 2012).		
Competencia				Saber, Saber Hacer y Saber Ser		
U.R 9				3.5 PRINCIPIO DE PROYECTIVIDAD El Modelo involucra una mirada hacia el futuro de la educación chilena y reconoce la necesidad de asumir la formación desde una perspectiva transformadora que permita avanzar hacia una renovación e innovación de la educación,		

				atendiendo a mejorar la relación entre sociedad. sujeto y aprendizaje. impulsar procesos formativos coherentes, como asimismo a fomentar el respeto por la diversidad cultural, racial, de género y sexualidad, lo que contribuye a la inclusión y equidad social.		
Cita				En este sentido, se espera que el futuro docente establezca un clima basado en la cordialidad, respeto, confianza y equidad, ejerciendo liderazgo en temáticas de democracia, promoción de la diversidad como en la comprensión de posiciones divergentes en los distintos contextos en los cuales se encuentre. Se mantiene en toda instancia una interacción pedagógica estimulante con sus discentes, promoviendo actividades de aprendizaje desafiantes		

				que conformen en un estímulo por aprender, considerando que estas sigan una estructura definida (Beyer, 2012).		
Competencia				Saber, Saber Hacer y Saber Ser		

ANEXO 2: Matrices de análisis del Perfil de Egreso por carrera

-Matriz de análisis del Perfil de Egreso de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención

	Declaración	Competencias sello	Competencias genéricas	Competencias específicas
U.R 1	(...) es capaz de reflexionar críticamente sobre el rol docente, desarrollar propuestas situadas de mejoramiento y oportunidades de aprendizaje significativo pertinentes a los diversos contextos en los que se desempeñe.	CS3 Crea oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes en contextos educativos diversos, integrando saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión.	CG2 Se comunica en un segundo idioma de manera eficiente, a través de estrategias que le permiten mantener el flujo de la comunicación valorando el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y	CE2 Diseña situaciones educativas para favorecer el desarrollo formativo integral de los estudiantes, considerando su diversidad y la comunidad escolar a la que pertenecen.

			conocimiento de otras culturas o comunidades.	
Cita	b) Las tareas académicas definen distintos modos de trabajar y de aprender. Atender a la diversidad de alumnos presentes en un aula implica utilizar diferentes medios, aprovechar los recursos del entorno, partir de los conocimientos previos de los alumnos, que el profesor utilice el rol de mediador de los aprendizajes de sus alumnos favoreciendo situaciones de metacognición, donde estos puedan aprender a pensar y aprender a aprender. Responder a la heterogeneidad es un reto que tiene actualmente el profesorado, para el cual indudablemente necesita formación. (Gimeno, 1999b, 78).	3) Considerando las diferencias como oportunidades para el aprendizaje. Cuando un alumno con dificultades de aprendizaje fracasa en el aula es bastante usual que los profesores piensen que esto sucede como consecuencia de las limitaciones o dificultades de los propios alumnos. Esta suposición les lleva a la búsqueda de respuestas efectivas y rápidas para esos estudiantes que son considerados como especiales, enfatizando la utilización de estrategias de enseñanza bastante mecánicas y repetitivas, desarrolladas tanto en el aula regular como de apoyo. La estrategia que propone el citado autor anima al profesorado que se encuentra ante esta situación a iniciar procesos de reflexión-	se alude al principio de Interculturalidad, que declara que el sistema debe reconocer y valorar a cada individuo tomando en consideración lo específico de su cultura y de origen, atendiendo a su lengua, cosmovisión e historia (Larraín, 2009). (esto está presente en la Ley General de Educación).	Por otra parte, el estándar 4, menciona que el profesor o profesora, sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje en concordancia al contexto en el cual se sitúa. Por consiguiente, se espera que el futuro profesor o profesora sea capaz de planificar la enseñanza teniendo como foco el logro de objetivos de aprendizaje relevantes para los discentes, considerando las necesidades, intereses, conocimientos previos, habilidades, competencias tecnológicas y experiencias de estos. Se tiene como desafío principal el conocimiento de estrategias didácticas propias de cada área

		acción que les permitan revisar su propia práctica educativa, para crear nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, considerando como valiosas las características diferenciales de todos los alumnos. (Ainscow, 1999)		curricular y disciplina (Beyer, 2012).
Competencia	Saber Hacer, Saber Ser	Saber, Saber Hacer	Saber, Saber Hacer, Saber Ser	Saber, Saber Hacer
U.R 2	(...) evidencia la capacidad de desarrollar oportunidades de aprendizaje a partir de saberes didácticos específicos, generar propuestas educativas que favorecen el desarrollo integral de sus estudiantes e investigar prácticas educativas en educación básica.		CG4 Implementa estrategias de trabajo colaborativo, para atender a los desafíos propios de su acción docente, demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de cada sujeto que conforma el equipo.	
Cita	Las autoridades de educación de América Latina y el Caribe, han		Si la diversidad fuese valorada con la importancia que merece y	

	expresado que es urgente proporcionar diferentes opciones, caminos y modalidades, equivalentes en calidad, para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales deben acompañarse de mecanismos y estrategias que contribuyan a fortalecer la demanda por una educación de calidad en y para la diversidad (Leiva, 2005).		altamente apreciada en la cultura organizacional de las entidades, además de contar con que cada integrante de estas compartiera firmemente dicho modelo mental, el proceso de "hacerse cargo" sería bastante fortalecido. Lo anterior restaría espacio a actitudes o comportamientos que no se condigan con una cultura organizacional respetuosa y validante de la diversidad (Herrera & Ruz, 2014).	
Competencia	Saber, Saber Hacer		Saber Hacer, Saber Ser	

-Matriz de análisis del perfil de egreso de la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía

	Declaración	Competencias sello	Competencias genéricas	Competencias específicas
U.R 1	(...) interactúa con su comunidad e integra, en diálogo constante con la sociedad desde su rol	CS3 Crea oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes en contextos	CG2 Se comunica en un segundo idioma de manera eficiente, a través de estrategias que le permiten	CE2 Competencia investigación: Desarrolla procesos de investigación en historia y geografía con

	profesional, los aspectos de la diversidad en el proceso de formación de ciudadanos críticos para el mundo contemporáneo.	educativos diversos, integrando saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión.	mantener el flujo de la comunicación valorando el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	una finalidad pedagógica en contextos educativos diversos.
Cita	Tal como está planteado en la política nacional de educación especial: la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas (Leiva, 2005, pág. 43).	La inclusión llevada al ámbito educacional, implica desarrollar un trabajo fuertemente dedicado a brindar oportunidades a todos los y las estudiantes en los sistemas educativos, centrándose en quienes han sido excluidos de dichas oportunidades a lo largo del tiempo. Entre estos grupos figuran aquellos provenientes de los hogares más pobres, de las minorías étnicas y lingüísticas, de los pueblos indígenas y las personas con necesidades especiales y	Interculturalidad: El sistema debe reconocer y valorar al estudiante en su individualidad cultural y de origen, teniendo en cuenta su lengua, historia y cosmovisión (Larraín, 2009)	en un curriculum inclusivo (...) debe ser capaz de adecuarse a las características y necesidades de los y las discentes y de los distintos contextos sociales y culturales (Bachmann, 2009).

		discapacidades (UNESCO, 2017).		
	Saber, Saber Hacer y Saber Ser	Saber, Saber Hacer	Saber, Saber Hacer y Saber Ser	Saber y Saber Hacer
U.R 2	utiliza diversos recursos tecnológicos para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.		CG4 Implementa estrategias de trabajo colaborativo, para atender a los desafíos propios de su acción docente, demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de cada sujeto que conforma el equipo.	
Cita	5) La forma en que se utilicen los recursos disponibles en un centro está en relación directa con una enseñanza eficaz y comprensiva, especialmente la organización que se lleve a cabo de los recursos humanos. Por esta razón, es conveniente que los profesores reciban formación concerniente a este tipo de estrategias		sobre formación docente para la educación inclusiva (...) valores fundamentales que se deben llevar a cabo en el proceso de esta: 1. Valorar la diversidad de los alumnos: las diferencias entre los y las estudiantes se consideran un recurso y una ventaja para la educación. (UNESCO, 2017)	

	didácticas. (Ainscow, 1999)			
	Saber Hacer		Saber Hacer y Saber Ser	
U.R 3	Es capaz de reflexionar críticamente sobre el rol docente, desarrollar propuestas situadas de mejoramiento y generar oportunidades de aprendizaje significativo pertinentes a los diversos contextos.			
Cita	Se pretende que el futuro docente comprenda que su desempeño profesional requiere de dedicación, análisis y reflexión individual como colectiva sobre sus prácticas pedagógicas y resultados de aprendizaje de sus estudiantes (Beyer, 2012)			
Competencia	Saber, Saber Hacer y Saber Ser			

ANEXO 3: Matrices de análisis de programas de actividades curriculares

-Matriz de análisis de programas de actividades curriculares de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con mención

	Actividad curricular	Créditos (AC & TI)	Nombre de la Activ. curricular	Tipo de Docencia	Descriptor	Desagregación de Competencias	Resultado Formativo	Criterios de Evaluación	Repertorio de Situaciones Evaluativas	Núcleos de Aprendizaje	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Bibliografía Básica Obligatoria	Bibliografía Complementaria	Otros Recursos
I Semestre	1.1 Taller de reflexión I: práctica e identidad profesional docente I													
	1.2 Alfabetización en las Ciencias Sociales													

	1.3 "Enseñanza del mundo que nos rodea"					CE1 N1 PA: Procesos de aprendizaje: Comprende diferentes enfoques y formas de aprendizajes relacionados con los fundamentos didácticos específicos en el nivel de educación básica. CE2 N1 FC: Factores contextuales: Determina factores personales, socioculturales y profesionales que promueven u obstaculizan el desarrollo integral de los estudiantes a través de diferentes técnicas de recopilación de información.					1.A partir del análisis de prácticas pedagógicas, se desarrollará una indagación de fuentes bibliográficas desde la cual desarrollar estudios de casos con escolares de educación básica buscando generar mejoras en los aprendizajes de estos en el área. Análisis de prácticas pedagógicas - Diversidad - Indagación de fuentes bibliográficas - Sutentabilidad Estudios de casos en escolares - Inclusión. Indagación de ideas previas - Diversidad- Salida a terreno (Trabajo experimental) - Sutentabilidad - Diseño de situaciones de aula - Inclusión (2)			

	Significado					3) Considerando las diferencias como oportunidades para el aprendizaje. Cuando un alumno con dificultades de aprendizaje fracasa en el aula es bastante usual que los profesores piensen que esto sucede como consecuencia de las limitaciones o dificultades de los propios alumnos. Esta suposición les lleva a la búsqueda de respuestas efectivas y rápidas para esos estudiantes que son considerados como especiales, enfatizando la utilización de estrategias de enseñanza bastante mecánicas y repetitivas, desarrolladas tanto en el aula regular como de apoyo. La estrategia que propone el citado autor anima al					El concepto de Diversidad. La diversidad es una condición inherente al ser humano. Se sustenta en el respeto a las diferencias individuales y las tiene en cuenta a la hora de aprender. Por tanto, en el proceso educativo encontraremos que los estudiantes pueden presentar diversidad de ideas, experiencias y actitudes previas, debido a que cada persona ante un nuevo contenido tiene unos registros previos diferentes; diversidad de estilos de aprendizaje, ocasionada por las diferentes maneras de aprender, ya se refiera a los estilos de pensamiento (inducción, deducción, pensamiento			

						profesorado que se encuentra ante esta situación a iniciar procesos de reflexión-acción que les permitan revisar su propia práctica educativa, para crear nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, considerando como valiosas las características diferenciales de todos los alumnos. (Ainscow, 1999)					crítico), a la estrategias de aprendizaje, a las relaciones de comunicación establecidas (trabajo cooperativo, individual) y a los procedimientos lingüísticos que mejor dominen; diversidad de ritmos, cada persona necesita un tiempo para asimilar el conocimiento; diversidad de intereses, motivaciones y expectativas, en cuanto a los contenidos y a los métodos; y diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo (Arnaiz, y Haro de, 1997).			

	1.4 Resignificación de la actividad matemática escolar					CS2 N1 RP: Resolución de problemas: Visualiza problemas que están a la base de necesidades educativas. CS2 N1 CRE: Creatividad: Identifica soluciones nuevas y originales a necesidades educativas usando variados procedimientos pertinentes a los requerimientos de la formación. CE1 N1 CDS: Conocimiento didáctico del saber: Analiza el saber que se enseña en oportunidades de aprendizaje pertinentes al nivel de Educación básica CE2 N1 FC: Factores contextuales: Determina factores personales, socioculturales y profesionales que promueven u obstaculizan el desarrollo integral	RF4 Realiza procesos metacognitivos sobre sus formas de resolver y sobre la actividad matemática dentro y fuera de la sala clase, considerando la dimensión afectiva involucrada en dichos procesos (emociones, creencias, valoraciones, actitudes, entre otros).				c) De Desarrollo y comunicación de la habilidad metacognitiva (CE2 N1 CIP, CS3 N1 RE), a fin de revisar los propios procesos de aprendizaje matemático y empatizar con los demás (CS1 N1 CRI).			

						de los estudiantes a través de diferentes técnicas de recopilación de información								

						En lo que refiere al estándar 8, se presenta que el docente debe estar capacitado para atender la diversidad y promover la integración en el aula, comprendiendo que la educación es un derecho de todos los estudiantes y que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas (Beyer, 2012).	b) Las tareas académicas definen distintos modos de trabajar y de aprender. Atender a la diversidad de alumnos presentes en un aula implica utilizar diferentes medios, aprovechar los recursos del entorno, partir de los conocimientos previos de los alumnos, que el profesor utilice el rol de mediador de los aprendizajes de sus alumnos favoreciendo situaciones de metacognición, donde estos puedan aprender a pensar y aprender a aprender. Responder a la heterogeneida				Aprender a vivir juntos o convivir: referido a la comprensión de los demás, en conjunto al concepto interdependencia, vale decir, la realización de proyectos mancomunados, todo desde el respeto, la empatía y la paz. (Delors, 1996)			

							d es un reto que tiene actualmente el profesorado, para el cual indudablemente necesita formación. (Gimeno, 1999)							
	1.5 Bases para el aprendizaje de la lengua y la literatura						Conoce oportunidades de aprendizaje que desarrollen las competencias comunicativa y lecto-literaria en estudiantes de Educación Básica y contribuyen a la formación de la identidad profesional docente.					Álava, María Jesús; Aldecoa, Susana (2013). La buena educación: enseñar con libertad y compromiso para convertir a los niños en adultos felices. Madrid: Editorial La esfera de los libros.		

	Significado						(...) adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada" (Díez y Huete, 1997, 15).							

	1.6 Infancia y educación				Consiste en el conocimiento y reflexión sobre la infancia desde un enfoque de derecho a partir de los imaginarios que se construyen social y culturalmente en los procesos históricos para reconocer su influencia en el queha	CE2 N1 FC: Factores contextuales: Determina factores personales, socioculturales y profesionales que promueven u obstaculizan el desarrollo integral de los estudiantes a través de diferentes técnicas de recopilación de información	RF1 Relaciona distintos contextos socio-históricos y culturales con diversidad de infancias.	1. Identifica las características y diversidad de la niñez en determinados contextos desde un enfoque de derecho 2. Analiza concepciones de infancia desde diversas perspectivas representacionales. 3. Resignifica sus creencias respecto a la infancia, a partir de las interacciones con los niños y niñas.	- Elabora mensajes comunicacionales que den cuenta de la niñez en un determinado contexto y os fundamenta desde un enfoque de derecho. - Analiza casos, aplicando el enfoque de derechos de los niños y niñas.	- Derechos de la infancia y situaciones de discriminación	- Entrevistas a niños para reconocer su diversidad de experiencias y voz. - Análisis de casos para aplicar el enfoque de derechos a través de talleres de análisis grupal. - Debate respecto a las tensiones en la aplicación de los derechos de los niños y niñas. - Exposiciones sobre las diversidades de infancia. Las estrategias declaradas considerarán desde un enfoque de derecho los pilares transversales de inclusión y diversidad, género y educación ciudadana.	- Reis, A. (2008) La revolución de los derechos del niño. Madrid, España: Popular - Gaitan, L y Liebel, M (2015). Ciudadanía y derechos de participación de los niños. Editorial Síntesis	Dávila, P. & Naya, L. (2011). Derechos de la Infancia y Educación Inclusiva en América Latina	

					cer e identidad docente de los estudiantes de educación básica. Se espera que los/as profesores/as en formación reflexionen sobre sus imaginarios en torno a la infancia, reconozcan la diversidad de esta, sus característic									

					as, necesidades y lenguajes, contrastándolos con la realidad socioeducativa de la cual tengan experiencia.									

	Significado				(S, SH) Esto se relaciona directamente con lo expuesto por Duschatzky y Skliar, (2001), quienes consideran que la educación debe ser concebida desde la aceptación a la diferencia y de la entrega de herramientas que	El Ministerio de Educación en su texto "Orientaciones sobre estrategias Diversificadas de enseñanza para Educación Básica en el marco del Decreto 83/2015 (MINEDUC, 2017) define inclusión educativa desde la mirada de Ainscow y Booth (2000), expresando que se entiende como "el proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje, y la participación de los estudiantes en la vida de los centros donde son escolarizados".	(SH) UNESCO (2017), señala que los y las docentes de un sistema educativo inclusivo deben comprender las diferencias de sus estudiantes con una disposición receptiva y apertura a las prácticas referidas a este enfoque.	(S, SH) En lo que refiere al estándar 8, se presenta que el docente debe estar capacitado para atender la diversidad y promover la integración en el aula, comprendiendo que la educación es un derecho de todos los estudiantes y que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas (Beyer, 2012).	(SH) Si coincidimos en que todas las personas tienen derecho a una educación de calidad, entonces, tal como señala Lindquist (2013), no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños, es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes (Duk, 2016).	(S) Para la concreción de este derecho los gobiernos deben garantizar el acceso universal de aprendizaje, lo que permitirá una educación inclusiva y equitativa de calidad, la que deberá ser gratuita y obligatoria, sin dejar a nadie atrás (UNESCO, 2016).	(S, SH, S) Como indica Beyer (2012), es tarea del futuro docente mediar un ambiente educativo que se base en valores como el respeto y la equidad, puesto que de esta forma orienta y lidera el proceso de inclusión en los diferentes escenarios en que se desenvuelva.	(S) lo cual está respaldado por UNESCO (2016), institución que enfatiza la existencia de estos mismos, pues comienzan desde el nacimiento y debe promoverse su continuación a lo largo de toda la vida.	(S) lo cual está respaldado por UNESCO (2016), institución que enfatiza la existencia de estos mismos, pues comienzan desde el nacimiento y debe promoverse su continuación a lo largo de toda la vida.	

					propicien a cada ser humano el ser diverso. Lo anterior, bajo el entendido que educar en la diversidad debe partir por el respeto de la identidad de cada sujeto.									

	1.7 Fortalecimiento del aprendizaje					CS2 N1 Diagnostica necesidades educativas de mejoramiento en la comunidad, en ambientes tutelados CS2 N1 RP: Resolución de problemas: Visualiza problemas que están a la base de necesidades educativas. CS2 N1 TI: Trabajo Interdisciplinario: Detecta necesidades educativas desde un enfoque analítico interdisciplinario.				Núcleo Temático 1. Aprender a aprender: Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y las estrategias para fortalecerlo. Estilos de aprendizaje de los participantes.	-Estrategias activas de simulación (role playing, dinámicas grupales) que permitan la expresión de opiniones y sentimientos acerca de un tema, hecho, problema o actividad y establecer los diferentes enfoques que pueden darse a un mismo hecho (según modelo educativo inclusión y diversidad, género, educación ciudadana y sustentabilidad).			

	Significado					En lo que refiere al estándar 8, se presenta que el docente debe estar capacitado para atender la diversidad y promover la integración en el aula, comprendiendo que la educación es un derecho de todos los estudiantes y que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas (Beyer, 2012). (SHRP) Recomiendan considerar para conformar los Equipos de Aula a profesionales que tengan características como apertura al trabajo en equipo, empatía, valoración y respeto por la diversidad (Mineduc, 2013). (SSH)				3) Considerando las diferencias como oportunidades para el aprendizaje. Cuando un alumno con dificultades de aprendizaje fracasa en el aula es bastante usual que los profesores piensen que esto sucede como consecuencia de las limitaciones o dificultades de los propios alumnos. Esta suposición les lleva a la búsqueda de respuestas efectivas y rápidas para esos estudiantes que son considerados como especiales, enfatizando la utilización de estrategias de enseñanza bastante mecánicas y repetitivas, desarrolladas tanto en el aula	En definitiva, estas estrategias hacen referencia a la necesidad de enseñar de manera eficaz a clases heterogéneas teniendo en cuenta las siguientes consideraciones: “riqueza de materiales, fomento de interacciones en pequeños grupos, delegación de ciertas responsabilidades en los alumnos, tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas, estimulación de la participación de los alumnos de bajo nivel, clases con simultaneidad de tareas diferentes con múltiples funciones del profesor” (Gimeno, 1999b, 78).			

										regular como de apoyo. La estrategia que propone el citado autor anima al profesorado que se encuentra ante esta situación a iniciar procesos de reflexión-acción que les permitan revisar su propia práctica educativa, para crear nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, considerando como valiosas las características diferenciales de todos los alumnos. (Ainscow, 1999)				
II Semestre	2.1 Taller de reflexión II: Práctica e identidad profesional docente.										Análisis comparativo de entrevistas a profesores y observación de sus clases a partir de los pilares transversales. Inclusión y diversidad.			

	Significado										3) Considerando las diferencias como oportunidades para el aprendizaje. Cuando un alumno con dificultades de aprendizaje fracasa en el aula es bastante usual que los profesores piensen que esto sucede como consecuencia de las limitaciones o dificultades de los propios alumnos. Esta suposición les lleva a la búsqueda de respuestas efectivas y rápidas para esos estudiantes que son considerados como especiales, enfatizando la utilización de estrategias de enseñanza bastante mecánicas y repetitivas, desarrolladas tanto en el aula regular como de apoyo. La estrategia que propone el citado autor anima al			

											profesorado que se encuentra ante esta situación a iniciar procesos de reflexión-acción que les permitan revisar su propia práctica educativa, para crear nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, considerando como valiosas las características diferenciales de todos los alumnos. (Ainscow, 1999)			
	2.2 Enfoques didácticos de las Ciencias Sociales													
	2.3 Aprendizaje de la nutrición y sus transformaciones energéticas					CE2 N1 FC: Factores contextuales: Determina factores personales, socioculturales y profesionales que promueven u obstaculizan el desarrollo integral de los estudiantes a través de diferentes técnicas de recopilación de información								

	Significado					Esta competencia implica que el o la docente sea capaz de identificar barreras para el aprendizaje de los y las estudiantes, demostrando así que su enfoque está puesto en los aspectos contextuales como obstaculizadores y no en las necesidades diversas que puede presentar el estudiantado.								

	2.4 Aprendizaje del número natural y sus operaciones					CS2 N1 RP. Resolución de problemas: Visualiza problemas que están a la base de necesidades educativas. * CS2 N1 CRE. Creatividad: Identifica soluciones nuevas y originales a necesidades educativas, usando variados procedimientos pertinentes a los requerimientos de la formación. Competencia Específica: ● CE1 N1 PA. Procesos de aprendizaje: Comprende diferentes enfoques y formas de aprendizajes relacionados con los fundamentos didácticos específicos en el nivel de educación básica. CE1 N1 EENS. Enfoques y estrategias de enseñanza: Comprende diferentes enfoques y					Nombre del núcleo de aprendizaje: El Campo de problemas numéricos y aditivos. e) Pasos prácticos como observación participante y estudio de casos con foco en temáticas de inclusión y de género en el aprendizaje matemático. Nombre del núcleo de aprendizaje: El Campo de problemas multiplicativos. e) Pasos prácticos como observación participante y estudio de casos, con foco en temáticas de inclusión y de género en el aprendizaje matemático.			

						estrategias de enseñanza relacionados con los fundamentos didácticos específicos en el nivel de educación básica. CE2 N1 FC. Factores contextuales: Determina factores personales, socioculturales y profesionales que promueven u obstaculizan el desarrollo integral de los estudiantes a través de diferentes técnicas de recopilación de información.									

	Significado					* En lo que refiere al estándar 8, se presenta que el docente debe estar capacitado para atender la diversidad y promover la integración en el aula, comprendiendo que la educación es un derecho de todos los estudiantes y que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas (Beyer, 2012). * Se refiere “a un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción consciente y					En lo que refiere al estándar 8, se presenta que el docente debe estar capacitado para atender la diversidad y promover la integración en el aula, comprendiendo que la educación es un derecho de todos los estudiantes y que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas (Beyer, 2012).			

						autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales" (Jiménez y Vilà, 1999, 38). CE2 N1 FC. Esta competencia implica que el o la docente sea capaz de identificar barreras para el aprendizaje de los y las estudiantes, demostrando así que su enfoque está puesto en los aspectos contextuales como obstaculizadores y no en las necesidades								

						diversas que puede presentar el estudiantado.								
	2.5 Modelos y métodos de lectoescritura inicial*						Integra progresivamente distintos modelos y métodos en el proceso de alfabetización de la lectoescritura inicial para los primeros niveles de la Educación Básica, considerando los factores del proceso y las necesidades de aprendizaje.	2. Adecua métodos de lectura y escritura iniciales a partir de problemas de adquisición y aprendizaje de la lengua.	Recuperación de la información, estudio con materiales, contrato de tareas, presentación con apoyo de material audiovisual, exposiciones orales e investigación. Las actividades que se desarrollarán en este núcleo se considerarán el enfoque de diversidad e inclusión.					

	Significado						(SD) Por tanto, en el proceso educativo encontraremos que los estudiantes pueden presentar diversidad de ideas, experiencias y actitudes previas, debido a que cada persona ante un nuevo contenido tiene unos registros previos diferentes; diversidad de estilos de aprendizaje, ocasionada por las diferentes maneras de aprender, ya se refiera a los estilos de pensamiento (inducción, deducción, pensamiento crítico), a la estrategias de aprendizaje, a las relaciones de comunicación	(SHCE) La inclusión llevada al ámbito educacional, implica desarrollar un trabajo fuertemente dedicado a brindar oportunidades a todos los y las estudiantes en los sistemas educativos, centrándose en quienes han sido excluidos de dichas oportunidades a lo largo del tiempo. Entre estos grupos figuran aquellos provenientes de los hogares más pobres, de las minorías étnicas y lingüísticas, de los pueblos indígenas y las personas con necesidades especiales y discapacidade	(SE) Dentro de los paradigmas inclusivos se encuentra el derecho en todo momento de ser tratado con respeto y del poder acceder a la realización de proyectos de vida con todas las oportunidades necesarias y pertinentes a las características de cada uno (Villatoro, 2015). Es por esto que se hace necesaria la formación inclusiva continua desde la infancia, con el fin de que cada persona tenga las habilidades necesarias para llevar a cabo tanto su autodeterminación como la autogestión (Villatoro, 2015).					

							establecidas (trabajo cooperativo, individual) y a los procedimientos lingüísticos que mejor dominen; diversidad de ritmos, cada persona necesita un tiempo para asimilar el conocimiento; diversidad de intereses, motivaciones y expectativas, en cuanto a los contenidos y a los métodos; y diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo (Arnaiz, y Haro de, 1997).	s (UNESCO, 2017).						

	2.6 TIC para Educación Básica*					CS2 N1 RP: Resolución de problemas: Visualiza problemas que están a la base de necesidades educativas. CS2 N1 CRE: Creatividad: Identifica soluciones nuevas y originales a necesidades educativas usando variados procedimientos pertinentes a los requerimientos de la formación.							Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Extraído de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/	

	Significado					(SHCE) las actividades han de ser planificadas tomando en consideración la diversidad de niños/as y jóvenes del centro y del entorno, apuntando a que sean partícipes activos a partir de sus saberes y experiencias (Booth, Ainscow. 2011).							(SP) El Ministerio de Educación en su texto "Orientaciones sobre estrategias Diversificadas de enseñanza para Educación Básica en el marco del Decreto 83/2015 (MINEDUC, 2017) define inclusión educativa desde la mirada de Ainscow y Booth (2000), expresando que se entiende como "el proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje, y la participación de los estudiantes en la vida de los centros donde son escolarizados".	

	2.7.- Educación Socioemocional y salud profesional I*													
	2.8.- Desarrollo y aprendizaje del niño*													

III semestre	3.1 Práctica I Aprendizaje y enseñanza				En los Talleres se busca que el estudiante reflexione, problematice e indague sobre el aprendizaje, la enseñanza y las necesidades educativas de la práctica, así como la orgánica institucional y sus funciones. La modalidad que										

					propone el taller será de la aplicación de estrategias de trabajo cooperativo, técnicas de recolección de información y uso de recursos TIC.									

	Significado				(SHRP) " Considerando las diferencias como oportunidades para el aprendizaje. Cuando un alumno con dificultades de aprendizaje fracasa en el aula es bastante usual que los profesores piensen que esto sucede como consecuencia de las									

					limitaciones o dificultades de los propios alumnos. Esta suposición les lleva a la búsqueda de respuestas efectivas y rápidas para esos estudiantes que son considerados como especiales, enfatizando la utilización de estrategias									

					de enseñanza bastante mecánicas y repetitivas, desarrolladas tanto en el aula regular como de apoyo. La estrategia que propone el citado autor anima al profesorado que se encuentra ante esta situación a iniciar procesos de reflexi									

					ón-acción que les permitan revisar su propia práctica educativa, para crear nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, considerando como valiosas las características diferenciales de todos los alumnos. (Ainscow, 1999)									

	3.2 Geografía, sus niveles y su construcción didáctica*													
	3.3 Aprendizaje de los Organismos y sus subsistemas*										Mediante la exploración de diferentes posiciones didácticas, se entregan herramientas para la construcción de unidades didácticas desde las cuales orientar la revisión de las funciones y sus sub-sistemas de organismos biológicos ante escolares de educación básica, considerando la diversidad presente en el aula.			

	Significado										(SHCE) "Por consiguiente, el profesorado debe aprender a trabajar con la diversidad y buscar estrategias pedagógicas diversificadas. Gimeno (1999b) propone las siguientes: a) Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos. Consiste en considerar aquellos aspectos del currículo que, aun siendo valiosos, no tienen que ser aprendidos por todos los alumnos, puesto que no son parte del currículo común. Esto permitirá que los contenidos y objetivos comunes, así como las estrategias diferenciadoras se dirijan a que todos los alumnos consigan aprender lo básico en un grado aceptable.			

											En cambio, los contenidos no comunes es conveniente diversificarlos al máximo con el fin de personalizar la respuesta educativa para aquellos alumnos que presentan dificultades, al igual que desarrollarlos durante el mayor número posible de momentos educativos (materias optativas, partes de una materia, lecturas, actividades extraescolares, etc). b) Las tareas académicas definen distintos modos de trabajar y de aprender. Atender a la diversidad de alumnos presentes en un aula implica utilizar diferentes medios, aprovechar los recursos del entorno, partir de los conocimientos previos de los alumnos, que el			

											profesor utilice el rol de mediador de los aprendizajes de sus alumnos favoreciendo situaciones de metacognición, donde estos puedan aprender a pensar y aprender a aprender. Responder a la heterogeneidad es un reto que tiene actualmente el profesorado, para el cual indudablemente necesita formación. c) Los centros y los profesores tienen que hacer viable el libre progreso de los más capaces de forma natural. Se trata de abrir itinerarios educativos en función de las posibilidades y necesidades de los alumnos presentes en el aula. Con este fin, se establecerán los recursos tanto personales como materiales, se utilizarán			

											estrategias de trabajo individual, enseñanza tutorada, aprendizaje cooperativo, etc., creando un ambiente favorable de aprendizaje. Así desde los alumnos con altas habilidades hasta aquellos otros con un potencial más bajo encontrarán vías de desarrollo según sus posibilidades e intereses. d) Se requiere una gran riqueza de materiales en el aula para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En muchas aulas el libro de texto constituye el material básico y, a veces, el único con el que el alumnado aprende. Esta circunstancia hace que la planificación de la enseñanza por parte del profesorado, en			

											relación a los distintos niveles de competencia curricular se los alumnos, se obvie. Generalmente, el libro de texto va dirigido al alumno medio, no encontrando muchos alumnos referentes en el mismo, en relación a su proceso de enseñanza-aprendizaje. En las aulas debería utilizarse muchos más recursos materiales (biblioteca de centro, biblioteca de aula, documentación variada,..), puesto que la diversificación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje están en relación directa con la variedad de los materiales que se utilicen, en cuanto a contenido, nivel, capacidad de estimular, etc. e) Se necesitan itinerarios formativos que			

											rompan el marco organizativo dominante. Esta es una estrategia difícil de llevar a cabo, dada la estructuración y características de nuestro sistema educativo. Sin embargo, el hecho de disponer de diferentes itinerarios formativos configura un marco educativo en el que es posible romper con las clasificaciones de grados y las actuaciones individuales de los profesores, profundamente marcadas por sus especialidades y ámbitos de actuación. En definitiva, estas estrategias hacen referencia a la necesidad de enseñar de manera eficaz a clases heterogéneas teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:			

											“riqueza de materiales, fomento de interacciones en pequeños grupos, delegación de ciertas responsabilidades en los alumnos, tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas, estimulación de la participación de los alumnos de bajo nivel, clases con simultaneidad de tareas diferentes con múltiples funciones del profesor” (Gimeno, 1999b, 78). "			
	3.4 Aprendizaje del espacio y la medida*													

	3.5 Desarrollo de la conciencia lingüística de la lengua española*										Recuperación de la información: se abordarán algunos textos desde la perspectiva de género que permitan el estudio y el análisis del uso y desarrollo de la competencia escrita asociada a prácticas comunicativas de inclusión y diversidad.			
	Significado										(SE) “Sin embargo, a poco que profundicemos en la cuestión (…) nos daremos cuenta de que la diferencia sexual es la diferencia humana fundamental y la que posibilita la gran riqueza de la diversidad al tiempo que la gran miseria con la que es tratada (Pérez De Lara, 2000).			

	3.6 Análisis crítico del curriculum*					CG 3 N1 EDO: Repertorio de estrategias didácticas para comunicación y comprensión oral: Comprende y produce textos orales, con o sin apoyo multimodal, para sintetizar, analizar y comentar críticamente textos académicos propios de su formación disciplinar inicial. Para la comprensión y producción oral, considera: auto y co- corrección de aspectos: kinésicos, proxémicos, paralingüísticos, actitudinales y culturales. CE1 N1 PA: Procesos de aprendizaje: Comprende diferentes enfoques y formas de aprendizajes relacionados con los fundamentos didácticos específicos en el nivel de	RF2: Reflexiona críticamente sobre la práctica educativa, en función de las relaciones de interdependencia de los distintos componentes del sistema curricular, reconociendo la diversidad en el desarrollo humano en sus diferentes dimensiones, desde la identidad docente como transformador social.	2.1 Resignifica las Bases Curriculares de educación básica, desde las racionalidades curriculares y la diversidad del desarrollo humano.			Las cuatro estrategias se orientan al desarrollo de los pilares transversales de Diversidad e Inclusión, Género e Interculturalidad.			

						educación básica. CE1 N1 EENS: Enfoques y estrategias de enseñanza: Comprende diferentes enfoques y estrategias de enseñanza relacionados con los fundamentos didácticos específicos en el nivel de educación básica. CE1 N1 CDS: Conocimiento didáctico del saber: Analiza el saber que se enseña en oportunidades de aprendizaje pertinentes al nivel de Educación básica. CE2 N1 FC: Factores contextuales: Determina factores personales, socioculturales y profesionales que promueven u obstaculizan el desarrollo integral de los estudiantes a través de diferentes técnicas								

						de recopilación de información.								

	3.7 Educación Socioemocional y salud profesional II*				Esta actividad curricular se inscribe en el área de formación integral y consiste en desarrollar la capacidad de tomar conciencia y legitimidad del otro, establecer y mantener relaciones favorables con su entorno social y tomar	CS2 N1 RP Resolución de problemas: Visualiza problemas que están a la base de necesidades educativas. CS2 N1 CRE: Creatividad: Identifica soluciones nuevas y originales a necesidades educativas usando variados procedimientos pertinentes a los requerimientos de la formación. CG 3 N1 EDO: Repertorio de estrategias didácticas para comunicación y comprensión oral: Comprende y produce textos orales, con o sin apoyo multimodal, para sintetizar, analizar y comentar críticamente textos académicos propios de su formación disciplinar inicial. Para la comprensión y producción oral,								

					decisiones responsables en el ámbito académico y profesional.	considera: auto y co- corrección de aspectos: kinésicos, proxémicos, paralingüísticos, actitudinales y culturales.								
	Francés					CG2/n1 Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad de habla francesa. CG2/n1 Valoración intercultural 2: Acepta el rol del idioma francés como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Acepta el rol del idioma Francés como medio de expresión de la propia identidad y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente.	-Expresa su opinión en textos orales y escritos de corta extensión sobre el idioma francés como un vehículo de intercambio intercultural. -Reflexiona sobre las tradiciones culturales y su vinculación con la identidad.			-Les comportements individuels et sociaux des jeunes aujourd'hui (Los comportamientos individuales y sociales de los jóvenes de hoy) - La ville ouverte à tout le monde: l'inclusion (services, espaces publiques) - L'immigration (la inmigración)			

	Griego Moderno					CG2/N1 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. CG2/N1 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Acepta rol de la lengua griega como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.	8. Valora el idioma como un vehículo de intercambio intercultural y de aporte a la cultura occidental						

	Alemán					CCG2/N1 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística CG2/N1 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Acepta rol del idioma alemán como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.	6. Valora el idioma como un vehículo de intercambio intercultural.						

	Inglés					CG2/N1 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística de habla inglesa. CG2/N1 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del idioma inglés como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Acepta el rol del idioma inglés como medio de expresión de la propia identidad y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente			Culture: -Expressing opinions about other cultures.				

	LSCh					CG2/N1 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística CG2/N1 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Acepta el rol del idioma Lengua de Señas como medio de expresión de la propia identidad y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente.					Hacia la búsqueda de la cultura sorda en Chile. Propuesta intercultural bilingüe para sordos. (2014)De la Paz, M. V. Fondo editorial UMCE: Santiago-Chile. Elementos de la cultura sorda: una base para el curriculum intercultural. En INDESOR-UMCE (Co-ed.) 10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para Estudiantes Sordos (pp. 21-48). (2014). De la Paz, V. & Salamanca, M. Fondo editorial		http://www.cedeti.cl/recursos-tecnologicos/libros-inclusivos/ . Libros inclusivos - CEDETI - Centro tecnologías de inclusión – PUC http://www.aileschile.cl/index.php . Asociación de intérpretes en LSCh

												UMCE: Santiago-Chile.		
	Mapudungun					-CG2/N1 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. -CG2/N1 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Acepta el rol del mapudungun como medio de expresión de la propia identidad y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.	7.Reconoce la importancia del lugar de origen territorial y del origen familiar en el marco de la cultura mapuche 8. Valora el mapudungun como un vehículo de intercambio intercultural						

IV Semestre	4.1.- Práctica II Aprendizaje y enseñanza *				En los Talleres se busca que el estudiante reflexione, problematice e indague sobre el aprendizaje, la enseñanza y las necesidades educativas de la práctica, así como la orgánica institucional y sus funciones.						Realización de clases en dupla y su análisis a partir de los pilares transversales. Inclusión y diversidad, Género, Educación ciudadana y sustentabilidad.			

	Significado				(SHRP) " Considerando las diferencias como oportunidades para el aprendizaje. Cuando un alumno con dificultades de aprendizaje fracasa en el aula es bastante usual que los profesores piensen que esto sucede como consecuencia de las						(SE) Dentro de los paradigmas inclusivos se encuentra el derecho en todo momento de ser tratado con respeto y del poder acceder a la realización de proyectos de vida con todas las oportunidades necesarias y pertinentes a las características de cada uno (Villatoro, 2015). Es por esto que se hace necesaria la formación inclusiva continua desde la infancia, con el fin de que cada persona tenga las habilidades necesarias para llevar a cabo tanto su autodeterminación como la autogestión (Villatoro, 2015).			

					limitaciones o dificultades de los propios alumnos. Esta suposición les lleva a la búsqueda de respuestas efectivas y rápidas para esos estudiantes que son considerados como especiales, enfatizando la utilización de estrategias									

					de enseñanza bastante mecánicas y repetitivas, desarrolladas tanto en el aula regular como de apoyo. La estrategia que propone el citado autor anima al profesorado que se encuentra ante esta situación a iniciar procesos de reflexi									

					ón-acción que les permitan revisar su propia práctica educativa, para crear nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, considerando como valiosas las características diferenciales de todos los alumnos. (Ainscow, 1999)									

	4.2.- Historia comparada y su didáctica I*													
	4.3.- Aprendizaje de la Diversidad Biológica *					CS2 N1 CRE: Creatividad: Identifica soluciones nuevas y originales a necesidades educativas usando variados procedimientos pertinentes a los requerimientos de la formación.					Conceptualizado el ecosistema inmediato, se revisarán algunas estrategias didácticas desde las cuales verificar el cambio conceptual en escolares de educación básica, mediante el desarrollo de un estudio de casos considerado con la diversidad			

	Significado					(SHRP) " Considerando las diferencias como oportunidades para el aprendizaje. Cuando un alumno con dificultades de aprendizaje fracasa en el aula es bastante usual que los profesores piensen que esto sucede como consecuencia de las limitaciones o dificultades de los propios alumnos. Esta suposición les lleva a la búsqueda de respuestas efectivas y rápidas para esos estudiantes que son considerados como especiales, enfatizando la utilización de estrategias de enseñanza bastante mecánicas y repetitivas, desarrolladas tanto en el aula regular como de apoyo. La estrategia que propone el citado autor anima al					(SHCE) "Por consiguiente, el profesorado debe aprender a trabajar con la diversidad y buscar estrategias pedagógicas diversificadas. Gimeno (1999b) propone las siguientes: a) Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos. Consiste en considerar aquellos aspectos del currículo que, aun siendo valiosos, no tienen que ser aprendidos por todos los alumnos, puesto que no son parte del currículo común. Esto permitirá que los contenidos y objetivos comunes, así como las estrategias diferenciadoras se dirijan a que todos los alumnos consigan aprender lo básico en un grado aceptable.			

						profesorado que se encuentra ante esta situación a iniciar procesos de reflexión-acción que les permitan revisar su propia práctica educativa, para crear nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, considerando como valiosas las características diferenciales de todos los alumnos. (Ainscow, 1999)					En cambio, los contenidos no comunes es conveniente diversificarlos al máximo con el fin de personalizar la respuesta educativa para aquellos alumnos que presentan dificultades, al igual que desarrollarlos durante el mayor número posible de momentos educativos (materias optativas, partes de una materia, lecturas, actividades extraescolares, etc). b) Las tareas académicas definen distintos modos de trabajar y de aprender. Atender a la diversidad de alumnos presentes en un aula implica utilizar diferentes medios, aprovechar los recursos del entorno, partir de los conocimientos previos de los alumnos, que el			

											profesor utilice el rol de mediador de los aprendizajes de sus alumnos favoreciendo situaciones de metacognición, donde estos puedan aprender a pensar y aprender a aprender. Responder a la heterogeneidad es un reto que tiene actualmente el profesorado, para el cual indudablemente necesita formación. c) Los centros y los profesores tienen que hacer viable el libre progreso de los más capaces de forma natural. Se trata de abrir itinerarios educativos en función de las posibilidades y necesidades de los alumnos presentes en el aula. Con este fin, se establecerán los recursos tanto personales como materiales, se utilizarán			

											estrategias de trabajo individual, enseñanza tutorada, aprendizaje cooperativo, etc., creando un ambiente favorable de aprendizaje. Así desde los alumnos con altas habilidades hasta aquellos otros con un potencial más bajo encontrarán vías de desarrollo según sus posibilidades e intereses. d) Se requiere una gran riqueza de materiales en el aula para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En muchas aulas el libro de texto constituye el material básico y, a veces, el único con el que el alumnado aprende. Esta circunstancia hace que la planificación de la enseñanza por parte del profesorado, en			

											relación a los distintos niveles de competencia curricular se los alumnos, se obvie. Generalmente, el libro de texto va dirigido al alumno medio, no encontrando muchos alumnos referentes en el mismo, en relación a su proceso de enseñanza-aprendizaje. En las aulas debería utilizarse muchos más recursos materiales (biblioteca de centro, biblioteca de aula, documentación variada,..), puesto que la diversificación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje están en relación directa con la variedad de los materiales que se utilicen, en cuanto a contenido, nivel, capacidad de estimular, etc. e) Se necesitan itinerarios formativos que			

											rompan el marco organizativo dominante. Esta es una estrategia difícil de llevar a cabo, dada la estructuración y características de nuestro sistema educativo. Sin embargo, el hecho de disponer de diferentes itinerarios formativos configura un marco educativo en el que es posible romper con las clasificaciones de grados y las actuaciones individuales de los profesores, profundamente marcadas por sus especialidades y ámbitos de actuación. En definitiva, estas estrategias hacen referencia a la necesidad de enseñar de manera eficaz a clases heterogéneas teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:			

											“riqueza de materiales, fomento de interacciones en pequeños grupos, delegación de ciertas responsabilidades en los alumnos, tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas, estimulación de la participación de los alumnos de bajo nivel, clases con simultaneidad de tareas diferentes con múltiples funciones del profesor” (Gimeno, 1999b, 78). "			
	4.4- Aprendizaje del número racional y sus significados*													

	4.5 Producción de textos orales y escritos*													
	Griego II					CG2/N2 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. CG2/N2 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Acepta rol de la lengua griega como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.							

	Alemán II					CG2/N2 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística CG2/N2 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades	Acepta rol del idioma alemán como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.							

	Inglés II					CG2/N2 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística CG2/N2 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Responde al rol del idioma inglés como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.	Expresa su opinión en textos orales y escritos de mediana extensión sobre el idioma inglés como un vehículo de intercambio intercultural. Reflexiona sobre el valor de la memoria histórica y de las artes como expresión de la cultura e identidad tanto como la propia y la de las comunidades de habla inglesa.						

	LSCH II					CG2/N2 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. CG2/N2 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Responde al rol del idioma Lengua de Señas como medio de expresión de la propia identidad y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente.	-Identificar información relevante, entregados visualmente a través de dispositivos virtuales, videos signados sobre educación de las personas sordas y derechos de las personas con discapacidad para sobre personas, culturas, países, alimentos y procesos. -Comprender las diferencias socioculturales y de interacción entre poblaciones sordas y oyentes.		La Sociedad: Niños y adolescentes -Conocer a diferentes interlocutores Sordos quienes podrían dar cuenta de algunos de los principales rasgos de la Identidad Sorda, conversando sobre semejanzas y diferencias etarias, psicosociales, educativas, etc. - Reconocer, a partir de entrevistas a diferentes sujetos Sordos, algunas posibles diferencias entre programas educativos basados en la segregación, integración e inclusión. - Conocer los derechos de las personas sordas en la educación y en la vida como ciudadanos. - Conceptos asociados a la		Dimensiones de identidad social en jóvenes sordos. Cao, L. R., Arce, C., & Sabucedo, J. M. (1997). Anuario de psicología/The UB Journal of psychology, (72), 93-106. Hacia la búsqueda de la cultura sorda en Chile. Propuesta intercultural bilingüe para sordos. (2014)De la Paz, M. V. Fondo editorial UMCE: Santiago-Chile. El silencio como metáfora. Una aproximación a la Comunidad Sorda y a su sentimiento identitario. Martín, D. R. (2013).		http://www.cedeti.cl/recursos-tecnologicos/libros-inclusivos/ . Libros inclusivos - CEDETI - Centro tecnologías de inclusión – PUC

										educación: inclusión, integración, identidad.		Perifèria. Revista d'investigació i formació en Antropologia, 18(1), 23-50. Las representaciones de los docentes en los procesos de construcción identitarios de las personas sordas dentro de su educación. Morales, P. (2011). Estudios pedagógicos (Valdivia), 37(2), 161-180		

	Mapudungun II					CG2/N2 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística -CG2/N2 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Responde al rol del mapudungun como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de la cultura mapuche participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.	Valora el mapudungun como un vehículo de intercambio intercultural						
V semestre	5.1 Práctica III: integración curricular multidisciplinar*													
	5.2 Historia comparada y su didáctica II*													

	5.3 La Tierra y su posición en el Universo*													
	5.4 Desarrollo del pensamiento estadístico y probabilístico y su didáctica*													
	5.5 Comprensión de textos orales y escritos*													
	5.6 Diversidad e inclusión en la acción pedagógica													

	Alemán III					-CG2/N3 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística -CG2/N3 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Acepta rol del idioma alemán como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.							

	Inglés III					CG2/N3 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. CG2/N3 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Valora el rol del idioma inglés como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.							

	LSCH III					-CG2/N3 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística -CG2/N3 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Valora el rol del idioma Lengua de Señas como medio de expresión de la propia identidad y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente.					10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para Estudiantes Sordos. (2014) INDESOR-UMCE (Co-ed.). Fondo editorial UMCE: Santiago-Chile. Bilingüismo y biculturalismo : un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. Skliar, C. (1998). Revista Brasileira de Educação, 8, 44-57.		
VI Semestre	6.1 Práctica IV Diversidad e inclusión*													

	6.2 Educación Patrimonial y Ciudadanía*													
	6.3 Didáctica de las Ciencias Naturales para el aula de Ed. Básica*													
	6.4 Desarrollo del pensamiento algebraico y su didáctica*													
	6.5 Educación literaria y formación de audiencias lectoras*													
	6.6 Educación, Familia. Y Comunidad*													
	6.7 Fortalecimiento del aprendizaje II													

VII Semestre	7.1 Práctica V: Aprendizaje y enseñanza en otros escenarios educativos *													
	7.6 Investigación Educacional*													
VIII Semestre	8.5 Gestión y liderazgo pedagógico*													
	8.6 Arte para la Educación *													
IX Semestre	9.1 Práctica Final I: Educación y Familia													
	9.2 Memoria, Seminario de Título o Tesis													

X Semestre	10.1 Práctica Final II: Educación y Comunidad													
	10.3 Memoria, Seminario de Título o Tesis													

-Matriz de análisis de actividades curriculares de la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia y Geografía

	Actividad curricular	Créditos (AC-S-T)	Nombre de la Activ. curricular	Tipo de Descripción	Descriptor	Desagregación de Competencias	Resultado Formativo	Criterios de Evaluación	Repertorio de Situaciones Evaluativas	Núcleos de Aprendizaje	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Bibliografía Básica Obligatoria	Bibliografía Complementaria	Otros Recursos
1er Semestre	1.1 Taller Integrado I: Tiempo, espacio y cultura.													

	1.2 Lecturas historiográficas						Valora la importancia del progreso del conocimiento histórico hacia escenarios más pluralistas, y su relevancia en la formación de sociedades más justas e igualitarias. Relaciona las necesidades educativas de pluralismo, igualdad y diversidad en el aula, con las nuevas formas de hacer historia.					Rose, Sonya O.2012.¿Qué es historia de género? Madrid.Alianza Editorial	Chakrabarty, Dipesh. "Historia de las minorías, pasados subalternos". En: Raúl Rodríguez Freire, Compilador, La (re)vuelta de los Estudios Subalternos. Una cartografía a (des)tiempo. Santiago/San Pedro, Editorial Ocho Libros/Editorial IIAM, 2011.	CINE: "Historias cruzadas" (The help). 2011. Estados Unidos. Director Tate Taylor. Muestra la interseccionalidad en las relaciones de subalternidad en las categorías género, raza y clase.

	Significado						(SSA) "En este sentido, la diversidad podría eventualmente ser un elemento de separación o una moda, no obstante, es conveniente tomar en consideración su perspectiva opuesta que la visualiza como positiva, enriquecedora, y como una oportunidad que se ha de utilizar para crear una sociedad de mayor tolerancia e igualdad. De esta manera, se señala lo oportuno que es					(SE) "Diversidad sexual y de género De acuerdo a lo señalado por el Movimiento Integración y Liberación Homosexual (MOVILH) las dimensiones de la sexualidad proyectan las distintas formas existentes de sentirla y vivirla, por lo que la manera en que se desarrolla permite (auto) identificar y (auto) conocer a los seres humanos como hombres o mujeres, quienes pueden ser heterosexuales, homosexuales, bisexuales o transexuales (MOVILH, 2010).	(SE) El aumento de las migraciones de ciertos grupos sociales que poseen características culturales propias hacia distintos países y localidades ha desembocado en que distintas culturas interactúan y cohabitan en un mismo territorio, en la misma sociedad y en las mismas escuelas, por tanto, la multiculturalidad ya es una realidad (Devalle & Vega, 2006). Se comprende como cultura, el cúmulo estructurado de formas de actuar, pensar y creer que tienen los grupos, para enfrentar	(SE) " (...) puesto que no implica desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje mecanicistas, técnicos sino tener en cuenta cuestiones sociales, la idiosincrasia de cada grupo e incluso la propia biografía, circunstancias y características de los alumnos en desventaja dentro del grupo, consiste en valorar la diferencia por cuanto la diversidad no solamente se encuentra entre los hombres de diferentes culturas, sino que las diferencias son del ámbito personal, regional y local (Sáez, 1997, 31). "

							considerarla, no como un peligro o amenaza, sino como una riqueza que ha de ser defendida, como un componente esencial en la fraternidad e igualdad (Calderón, 2012). "					"	problemáticas que surgen desde su contexto y además les proporciona cohesión (Taboada-Leonetti en Devalle & Vega, 2006)	

	1.3 Educación para la ciudadanía						Desarrolla un pensamiento analítico y crítico respecto de la ciudadanía en temáticas ligadas con el género, la educación no sexista, la inclusión, la sustentabilidad y las redes sociales	Construye una propuesta de formación ciudadana que considere la diversidad de los contextos, personas y espacios de una comunidad		1.1 Evolución histórica de los derechos humanos y el estatus de ciudadano. 1.2 Marco legal de los derechos humanos a nivel mundial y en Chile. 1.3 Ley de inclusión y enfoque de derechos en los niños y niñas. 7.1 Ciudadanía, género y sexualidades. 7.2 Ciudadanía, interculturalidad y aporofobia.			Fries M, Lorena. y Lacrampette P, Nicole. (2013) Feminismos, Género y Derecho. Capítulo I del libro "Derechos Humanos y Mujeres: Teoría y Práctica", publicado por el Centro de Derechos Humanos (CDH) de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile.	Mineduc (2015) Ley de inclusión escolar. Santiago, Chile. Recuperado de https://leyinclusion.mineduc.cl/

	Significado						(SHRP) (...) adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada" (Díez y Huete, 1997, 15).	(SSA) Así, es un proceso en el que toda la comunidad educativa tiene que estar comprometida (profesores, padres, alumnos, autoridades, ...), puesto que no implica desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje mecanicistas, técnicos sino tener en cuenta cuestiones sociales, la idiosincrasia de cada grupo e incluso la propia biografía, circunstancias y características de los alumnos en desventaja dentro del grupo, consiste en valorar la diferencia por cuanto la diversidad no		(SP) La educación según la declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), se establece como uno de los derechos fundamentales de las personas, sin embargo, los procesos de enseñanza - aprendizaje han estado marcados históricamente por la desigualdad, demostrando inequidad en la calidad de la educación y su accesibilidad a través de			(SE) La discriminación y estereotipos provienen por lo general de los roles de género, se basan en prejuicios que no se relacionan con las verdaderas aptitudes e intereses de las personas (MOVILH, 2010). Es así como a lo largo de la historia se relegado al rol de la mujer al trabajo del hogar y al hombre el de proveedor económico (MOVILH, 2010). Asimismo, ocurre con la aseveración de que "solo las mujeres lloran y los hombres no" (MOVILH, 2010). Con el paso de los años se ha puesto de	(SP) La educación según la declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), se establece como uno de los derechos fundamentales de las personas, sin embargo, los procesos de enseñanza - aprendizaje han estado marcados históricamente por la desigualdad, demostrando inequidad en la calidad de la educación y su accesibilidad a través de diversas barreras impuestas por el contexto hacia las personas en situación de discapacidad (...) Todas las personas, sea cual sea su sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o

								solamente se encuentra entre los hombres de diferentes culturas, sino que las diferencias son del ámbito personal, regional y local. (Sáez, 1997).		diversas barreras impuestas por el contexto hacia las personas en situación de discapacidad (...) Todas las personas, sea cual sea su sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, así como las personas con discapacidad, los migrantes, los			manifiesto que muchos de los roles de género no son exclusivamente de un sexo en específico, más bien que estos pueden ser desempeñados con equidad por ambos, aun cuando se manifiesta en diversas formas de expresión (MOVILH, 2010).	social, posición económica o nacimiento, así como las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas y los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (Declaración de Incheon, 2015, p. 25). "

										pueblos indígenas y los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (Declaración de Incheon, 2015, p. 25). "				

	1.4 Bases conceptuales y lecturas geográficas													

	1.5 Diversidad cultural e inclusión		"Diversidad Cultural e inclusión"		Su propósito es abordar el valor de la diversidad cultural en una sociedad global. Se analizan los nuevos cambios sociales que implican la diversidad y la preparación que se deben desarrollar en el sistema educativo frente a la transformación de una sociedad plural. Los estudiantes utilizan diferentes recursos para analizar los cambios sociales y las necesidades educativas que implica la diversidad	CS2 N1 TI Trabajo Interdisciplinario: Detecta necesidades educativas desde un enfoque analítico interdisciplinario.	RF1 Analiza críticamente el contexto social cultural y global que transforma las sociedades actuales, utilizando recursos digitales y comprendiendo las relaciones de poder y tensiones que impacta la diversidad, la inclusión y las necesidades en el sistema educativo, por medio de producción de textos y seminarios. (CS1N1CRI, CS2N1TI, CG1N1RP,	RF1 Analiza las características de los nuevos contextos culturales y globales y los alcances del impacto de la diversidad cultural y la inclusión en educación. Identifica como operan las relaciones de poder ante los grupos de minorías en la reproducción de los sistemas educativos. RF2 Identifica los distintos enfoques de la educación intercultural y su vínculo con la perspectiva de derechos humanos, diversidad y la inclusión. Valora de la diversidad cultural y la inclusión en la realidad educativa.		Diversidad cultural e inclusión y su impacto en el sistema educativo Educación intercultural y transformación ciudadana DD.HH en la sociedad actual Oportunidades de aprendizaje en aulas diversas.	Desarrollo de oportunidades de aprendizaje en aulas diversas	ARANDA, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. Estudios pedagógicos XXXVII, N°2: 301-314. Barrios, L.; Palou, B., (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. Educ.Educ.Vol.17, Nº3, 405-426. Correa, Jorge y Restrepo Natalia (2018) Atención a la diversidad: retos y	Francos C. Aula de Inmersión Lingüística. IES Alfonso. Competencia comunicativa intercultural y plurilingüe en aulas multilingües. Español Segunda Lengua y Ciencias Sociales	

					educativa, desde un enfoque interdisciplinario, articulando saberes disciplinarios y pedagógicos. Además, desde la dimensión práctica, apoya el aprendizaje de los estudiantes considerando la diversidad cultural y, desde el taller integrado de tiempo, espacio y cultura, a posicionarse como profesor/a en formación.		CG3N1GP) RF2 Problematiza, desde la educación intercultural la transformación ciudadana que requiere la sociedad actual desde la perspectiva de DD.HH, para desarrollar oportunidades de aprendizaje en la convivencia de sociedades plurales, desarrollando proyectos y/o estrategias hacia el rescate del valor de la diversidad e inclusión.(CS3N1HSV,					desafíos en educación superior en Trends and challenges in Higher Education in Latin America. Editado por Julio César. Tovar Gálvez. Edit. Adalaya. Press Lara, G., (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. En: Revista Colombiana de Educación, Nº69. Segundo semestre de 2015. Bogotá, Colombia. pp. 223-235. Recuperado de http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3260		

							CG4N1HSD, CE3N1ASDP)							

	Significado		(SE)En base a esto la UNESCO, realiza la salvedad de definir el concepto de "diversidad cultural", la cual refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades, donde su manifestación enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad a todas las sociedades		(SE)Hablar sobre la diversidad supone considerar una serie de indicadores muy diversos, como son el origen social, familiar, cultural, de sexo, intra o interpsicológicos, y ligados a necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad o sobredotación (Marchesi y Martín, 1998). Factores que pueden combinarse entre sí y que requieren una respuesta educativa común con matizacione	(SHRP) Las autoridades de educación de América Latina y el Caribe, han expresado que es urgente proporcionar diferentes opciones, caminos y modalidades, equivalentes en calidad, para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales deben acompañarse de mecanismos y estrategias que contribuyan a fortalecer la demanda por una educación de calidad en y para la diversidad (Leiva, 2005).	(SHRP) (...) adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada" (Díez y Huete, 1997, 15).	(SHRP) La educación en y para la diversidad "Es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos. Un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad		La diversidad se conforma como la consecuencia de un origen social, cultural y de las particularidades de cada individuo, considerando su his+toria personal, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje, constituyéndose así una multiplicidad de factores que hace que una persona no sea idéntica a otra (Leiva, 2005).	(SHCE) 2016 por medio de la Declaración de Incheon 2030 se establecen Objetivos de Desarrollo Sostenible, y específicamente en el N°4 nos señala que se debe garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas	En definitiva, estas estrategias hacen referencia a la necesidad de enseñar de manera eficaz a clases heterogéneas teniendo en cuenta las siguientes consideraciones: "riqueza de materiales, fomento de interacciones en pequeños grupos, delegación de ciertas responsabilidades en los alumnos, tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas, estimulación de la participación de los alumnos de bajo nivel, clases con simultaneidad de tareas	En definitiva, estas estrategias hacen referencia a la necesidad de enseñar de manera eficaz a clases heterogéneas teniendo en cuenta las siguientes consideraciones: "riqueza de materiales, fomento de interacciones en pequeños grupos, delegación de ciertas responsabilidades en los alumnos, tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas, estimulación de la participación de los alumnos de bajo nivel, clases con simultaneidad de tareas	

					s diferenciales.			necesitada hoy en día" (Sáez, 1997, 31).				diferentes con múltiples funciones del profesor" (Gimeno, 1999b, 78).	diferentes con múltiples funciones del profesor" (Gimeno, 1999b, 78).	
	1.6 Filosofía y ética de la educación						RF2: Explica críticamente el status epistemológico de la pedagogía y releva el carácter ético de la educación reconociendo el sentido de la diversidad en el ser humano, visualizando problemas y necesidades educativas y utilizando diversas fuentes y recursos tecnológicos.	2.2 Describe el sentido de la diversidad en el desarrollo humano, reconociendo sus fortalezas y desafíos personales					http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0045.pdf	

	Significado						Hablar sobre la diversidad supone considerar una serie de indicadores muy diversos, como son el origen social, familiar, cultural, de sexo, intra o interpsicológicos, y ligados a necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad o sobredotación (Marchesi y Martín, 1998). Factores que pueden combinarse entre sí y que requieren una	(SHCE) Por consiguiente, el profesorado debe aprender a trabajar con la diversidad y buscar estrategias pedagógicas diversificadas. Gimeno (1999b) propone las siguientes: a) Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos. Consiste en considerar aquellos aspectos del currículo que, aun siendo valiosos, no tienen que ser aprendidos por todos los alumnos, puesto que no son parte del currículo común. Esto permitirá que los contenidos y objetivos comunes, así como las estrategias						

							respuesta educativa común con matizaciones diferenciales.	diferenciadoras se dirijan a que todos los alumnos consigan aprender lo básico en un grado aceptable. En cambio, los contenidos no comunes es conveniente diversificarlos al máximo con el fin de personalizar la respuesta educativa para aquellos alumnos que presentan dificultades, al igual que desarrollarlos durante el mayor número posible de momentos educativos (materias optativas, partes de una materia, lecturas, actividades extraescolares, etc).						

II Semestre	2.1 Práctica I: Espacios educativos												Essomba, M.A (2016) Liderar Escuelas interculturales e Inclusivas. Editorial Graó	

													(SE) Por tanto, educar en y para la diversidad es un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana, que deberían estar recogidos en los documentos institucionales que rigen la vida del centro, no como un mero trámite administrativo y burocrático, sino porque representan la opinión consensuada de un grupo de personas que de manera colaborativa han llegado a ese posicionamiento (Sáez, 1997, 31).	

	2.2 Historia Antigua				Este mundo histórico es comprendido en su singularidad, esto es, en su específico valor y en su propio contexto epocal; al mismo tiempo, se propone entender en qué sentido forma algunos fundamentos de la civilización moderna y ha constituido para ésta un modelo recurrente a través de épocas diversas.	CG2 N1 VI2 (Valoración intercultural 2): Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades								

	Significado				(SE) Se comprende como cultura, el cúmulo estructurado de formas de actuar, pensar y creer que tienen los grupos, para enfrentar problemáticas que surgen desde su contexto y además les proporciona cohesión (Taboada-Leonetti en Devalle & Vega, 2006)	(SSA) (...)es un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día. (Sáez, 1997)								

	2.3 Historia de América y Chile precolombina				Estudiar el pensamiento indígena americano, abre una puerta para analizar la importancia de la diversidad cultural y el respeto a formas diferentes de pensamiento tanto en el pasado como en el mundo actual.									

	Significado				(SE) La cultura se conforma de conocimientos, valores y comportamientos, estos elementos posibilitan, a los pertenecientes de los diferentes grupos, el poder adaptarse a su ambiente y anticiparse a obstáculos venideros (Devalle & Vega, 2006). Cabe mencionar, también, que los vínculos que se establecen entre distintas culturas que conviven en el mismo espacio pueden ser muy diversos (Devalle & Vega, 2006). Por otra parte, la									

					cultura igualmente se conforma por un patrimonio material, entre los que destacan el diseño, el arte o monumentos, por ejemplo (Molano, 2007).									
	2.4 Pensamiento político, social y económico													
	2.5 Saberes Disciplinares Aplicados									Actores de la historia: Clase, género, raza. Intersecci onalidad y nuevas preguntas al pasado.				

										(SE) La pregunta “qué es la diversidad” es, aparentemente, sencilla de responder, y una fácil respuesta podría indicar que la diversidad en el ámbito social, hace referencia a las personas que no son como “nosotros”, personas con otras tradiciones y costumbres, que habitan otros países o se comunican a través de otra lengua, o las que, aun habitando el mismo				

										territorio, hablan un idioma diferente (Calderón, 2012).				
	2.6 Metodología de la investigación pedagógica													

	2.7 Curso de Formación General I					CS2 N1 RP Resolución de problemas: Visualiza problemas que están a la base de necesidades educativas. CS2 N1 TI Trabajo Interdisciplinario: Detecta necesidades educativas desde un enfoque analítico interdisciplinario.	1. Interroga la realidad sociocultural en torno a los imaginarios sociales que configuran la construcción de los derechos humanos relacionados a la inclusión, la equidad de géneros o la sustentabilidad. 2. Analiza críticamente el conocimiento disponible en torno a la inclusión, la equidad de géneros o la sustentabilidad. 3. Problematiza a través de la lectura	Reconoce las concepciones ideológicas, filosóficas y pedagógicas que componen su propio imaginario en torno a la inclusión, la equidad de géneros o la sustentabilidad. Investiga en forma cooperativa sobre el conocimiento disponible que existe en torno a la inclusión, la equidad de géneros o la sustentabilidad. Articula en un discurso pedagógico ético, la lectura crítica de su propio orden simbólico y la realidad sociocultural en torno a la inclusión, la equidad de géneros o la	Se evaluará a través de rúbricas de evaluación: en torno a la inclusión, la sustentabilidad y la equidad de géneros.	núcleo de aprendizaje: La voz de la discapacidad 1. Curiosidad epistémica: lectura crítica del mundo personal, social, cultural y educativo respecto de la construcción identitaria de la discapacidad. Investigación y análisis en torno a los imaginarios de la discapacidad: escuchando la voz de la identidad social, política e histórica de la		Foucault, M. (2014). Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975). Buenos Aires. Fondo de la cultura económica. Morris, J. (1996). Mujeres discapacitadas y feminismo. En Jenny Morris (ed.). Encuentros con desconocidas. Feminismo y discapacidad. Madrid. Narcea. Teresa Valdés y José Olavarría, 1998, Masculinidades y equidad de género en América Latina, Santiago de Chile	Ferrante y Ferreira. (2011). Cuerpo y habitus: el marco estructural de la discapacidad. En INTERSTICIOS. Revista sociológica de Pensamiento Crítico, vol. 5 (2), pp. 85-101. Balza, I. (2011). Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de vulnerabilidad y exclusión. En DILEMATA, año 3, nº7, pp. 57-76. Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. En Revista Española de	Instituto Nacional de Derechos Humanos www.indh.cl Organización de Naciones Unidas www.onwoman.org www.onu.cl Guía ilustrada para una comunicación sin estereotipos de género, Ministerio de la mujer y la equidad de género, 2016

							crítica del mundo y el propio orden simbólico, la construcción social de la inclusión, la equidad de géneros o la sustentabilidad	sustentabilidad.		discapacidad. Indagación y lectura crítica del conocimiento disponible en torno la identidad social, política e histórica de la discapacidad. 2. Construcción de un saber y un discurso pedagógico humanizador. Análisis crítico: tensión entre la lectura crítica del mundo, de las reflexiones epistemológicas de una sociología de la discapacidad y el			Investigación sociológica. Redis, nº 124, pp. 141-174. Instituto Interamericano de derechos Humanos, El derecho a la educación en derechos humanos en las Américas Abraham Magendzo, De miradas y mensajes en la educación de derechos humanos	

										propio orden simbólico en torno a la identidad y la singularidad de las personas con discapacidad. núcleo de aprendizaje: Derechos humanos y equidad de géneros 1.- Derechos Humanos 1.1 Derechos humanos a nivel Internacional y Nacional, su evolución histórica y panorama actual 1.2 Instituciones y organismos garantes de Derechos				

										1.3 Derechos humanos insertos en la realidad escolar , visión panorámica a a nivel internacional y situación actual en la realidad educativa nacional, docentes como garantes de derechos 1.3 Derechos humanos en relación a géneros y sexualidades 2.- En busca de una Equidad de Géneros 2.1 Surgimiento y utilización del concepto				

										de ¨género¨ 2.2 Expresión de géneros y sexualidades 2.3 Movimientos feministas a través de la historia 2.3 Proceso de las identidades masculinas 2.4 De minorías a diversidades sexuales en Chile 2.5 Comunidad LGBTIQ+ 3.- Equidad de géneros y diversidad sexual de la teoría a la práctica en las escuelas				

										3.1 Normativa legal. 3.2 Utilización de un lenguaje inclusivo, como desafío docente 3.3 Conocimiento de trabajos prácticos en el aula y organización estudiantil en función del panorama actual en relación a temas de géneros y sexualidades.				

	Significado					(SHRP)La estrategia que propone el citado autor anima al profesorado que se encuentra ante esta situación a iniciar procesos de reflexión-acción que les permitan revisar su propia práctica educativa, para crear nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, considerando como valiosas las características diferenciales de todos los alumnos. (Ainscow, 1999)	(SE)Lo que se busca con este concepto es brindar alternativas respecto a la forma en que se visualiza la situación de discapacidad, apuntando a un cambio de paradigma, donde se instaure el respeto a la diferencia, la equidad en derechos, la dignidad humana, la libertad de decisión y la inclusión social (Villatoro, 2015).	(SHRP)						

III Semestre	3.1 Taller integrado de educación para la ciudadanía				Se invitará a los/las futuros profesores/as a conocer el escenario educativo actual, tanto desde los marcos legales, como desde el análisis de la cultura escolar abordando paradigmas actuales como inclusión, convivencia escolar y enfoque de derechos en educación, así como las tensiones que actualmente existen en el abordaje teórico del sujeto juvenil estudiantil y los posibles espacios de la escuela para la experiencia ciudadana.					2.2 Convivencia, inclusión y enfoque de derechos.	Resolución de situaciones problemáticas y /o contingentes, comunicándolas a través de distintos mecanismos que respeten la individualidad y la diferencia Desarrollo de debates tensionando temáticas relevantes como, por ejemplo; Derechos humanos, Inclusión, rol del estado y de la comunidad en la inclusión Resolución de situaciones problemáticas y /o contingentes, dadas por ejemplo por la problematización de situaciones relacionadas ligadas al género, la sociedad patriarcal y			Mineduc (2015) Ley de inclusión escolar. Santiago, Chile. Recuperado de https://leyinclusion.mineduc.cl/

											sus distintas manifestaciones, entre otras temáticas Resolución de situaciones específicas contextualizadas y controversiales como por ejemplo la presencia de la diversidad sexual, de opiniones y posturas sobre diversas temáticas.			

	Significado				(SHCE) La inclusión llevada al ámbito educacional, implica desarrollar un trabajo fuertemente dedicado a brindar oportunidades a todos los y las estudiantes en los sistemas educativos, centrándose en quienes han sido excluidos de dichas oportunidades a lo largo del tiempo. Entre estos grupos figuran aquellos provenientes de los hogares más pobres, de las minorías étnicas y lingüísticas, de los pueblos indígenas y las personas con					(SP) La educación según la declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), se establece como uno de los derechos fundamentales de las personas, sin embargo, los procesos de enseñanza - aprendizaje han estado marcados históricamente por la desigualdad, demostrando inequidad en la calidad de la educación y su accesibilidad a través de	(SHCE) Por consiguiente, el profesorado debe aprender a trabajar con la diversidad y buscar estrategias pedagógicas diversificadas. Gimeno (1999b) propone las siguientes: a) Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos. Consiste en considerar aquellos aspectos del currículo que, aun siendo valiosos, no tienen que ser aprendidos por todos los alumnos, puesto que no son parte del currículo común. Esto permitirá que los contenidos y objetivos comunes, así como las estrategias			(SP) La educación según la declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), se establece como uno de los derechos fundamentales de las personas, sin embargo, los procesos de enseñanza - aprendizaje han estado marcados históricamente por la desigualdad, demostrando inequidad en la calidad de la educación y su accesibilidad a través de diversas barreras impuestas por el contexto hacia las personas en situación de discapacidad (...) Todas las personas, sea cual sea su sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o

					necesidades especiales y discapacidades (UNESCO, 2017).					diversas barreras impuestas por el contexto hacia las personas en situación de discapacidad (...) Todas las personas, sea cual sea su sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, así como las personas con discapacidad, los migrantes, los	diferenciadoras se dirijan a que todos los alumnos consigan aprender lo básico en un grado aceptable. En cambio, los contenidos no comunes es conveniente diversificarlos al máximo con el fin de personalizar la respuesta educativa para aquellos alumnos que presentan dificultades, al igual que desarrollarlos durante el mayor número posible de momentos educativos (materias optativas, partes de una materia, lecturas, actividades extraescolares, etc).			social, posición económica o nacimiento, así como las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas y los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (Declaración de Incheon, 2015, p. 25). "

										pueblos indígenas y los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (Declaración de Incheon, 2015, p. 25). "				

	3.2 Historia Medieval													

	3.3 Historia de América: Conquista y Colonia				Por otro lado, como producto del proceso académico se espera que el/la docente en formación elabore críticamente textos del ámbito académico y textos básicos de carácter profesional, de forma individual o grupal, considerando el trabajo colaborativo, favoreciendo el aprendizaje colectivo y respetando las diferencias individuales.			Construye cooperativamente una propuesta didáctica-curricular para proponer actividades de aprendizaje tuteladas en torno a la Historia de América: Conquista y Colonia en diversos contextos educativos.	Construcción de diseños didácticos curriculares considerando diversos contextos educativos.	- El encuentro: discusión disciplinar en torno al conocimiento, comprensión e ¿integración? de las sociedades españolas y americanas. El surgimiento de la otredad en el mundo americano. - El cuadro de castas de la sociedad colonial americana: jerarquización y roles de los diversos integrantes (hombres y mujeres), costumbres de cada				

										grupo y relaciones entre sí.				

	Significado				La inclusión llevada al ámbito educacional, implica desarrollar un trabajo fuertemente dedicado a brindar oportunidades a todos los y las estudiantes en los sistemas educativos, centrándose en quienes han sido excluidos de dichas oportunidades a lo largo del tiempo. Entre estos grupos figuran aquellos provenientes de los hogares más pobres, de las minorías étnicas y lingüísticas, de los pueblos indígenas y las personas con necesidades		(SHCE) Por consiguiente, el profesorado debe aprender a trabajar con la diversidad y buscar estrategias pedagógicas diversificadas. Gimeno (1999b) propone las siguientes: (...) b) Las tareas académicas definen distintos modos de trabajar y de aprender. Atender a la diversidad de alumnos presentes en un aula implica utilizar diferentes medios,	(SHCE) En tercer lugar, se habla de una dimensión práctica, relacionada con el desarrollo de prácticas inclusivas, entendido como la realización de actividades que evidencien culturas y políticas inclusivas. En alineación con esta dimensión, las actividades han de ser planificadas tomando en consideración la diversidad de niños/as y jóvenes del centro y del entorno, apuntando a que sean partícipes activos a partir de sus saberes y experiencias (Booth,		(SE) A lo largo de los años, la discriminación se ha conformado como un problema social que se da de manera general hacia aquellas minorías que suelen ser invisibilizadas (MOVILH, 2010). Esta problemática es entendida como “toda forma injustificada de distinción, exclusión, restricción o preferencia, que prive, perturbe, amenace o menoscab				

					especiales y discapacidades (UNESCO, 2017).		aprovechar los recursos del entorno, partir de los conocimientos previos de los alumnos, que el profesor utilice el rol de mediador de los aprendizajes de sus alumnos favoreciendo situaciones de metacognición, donde estos puedan aprender a pensar y aprender a aprender. Responder a la heterogeneidad es un reto que tiene actualmente el	Ainscow. 2011).		e el ejercicio de los derechos establecidos en la Constitución Política y en la ley, así como en los textos internacionales y en la Declaración Universal de Derechos Humanos" (MOVILH, 2010, pág. 8).				

							profesorado, para el cual indudablemente necesita formación.							
	3.4 Historia de Chile: Conquista y Colonia				Por otro lado, como producto del proceso académico se espera que el/la docente en formación elabore críticamente textos del ámbito académico y textos básicos de carácter profesional, de forma individual o grupal, considerando el trabajo colaborativo, favoreciendo el aprendizaje colectivo y respetando las diferencias individuales.								

	Significado				(SSA) (...)es un tipo de educación fundamenta da en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialism o como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día. (Sáez, 1997)									
	3.5 Representacion es territoriales													

	3.6 Interpretaciones sociológicas de la educación					CS2 N1 TI (Trabajo Interdisciplinario): Detecta necesidades educativas desde un enfoque analítico interdisciplinario.	RF3 Describe el impacto del proceso de globalización en la educación, la sexualidad/es, identidad/es y roles de género y sus implicancias para las prácticas pedagógicas	-Caracteriza la fase actual de la sociedad global y su impacto en las relaciones sociales y en las construcciones de género y sexualidad		Núcleo de aprendizaje C. Globalización, género y sexualidad. - Globalización e identidad personal y social -Desafíos educativos en sexualidad y género en la era global				

	Significado					El o la docente tiene la capacidad de detectar barreras para el aprendizaje de las y los estudiantes, por medio del intercambio con otros profesionales de disciplinas alternas. Esto implica la interdisciplinariedad y habilidad para articularse de manera colaborativa con otros participantes de un equipo profesional.				A lo largo de los años, la discriminación se ha conformado como un problema social que se da de manera general hacia aquellas minorías que suelen ser invisibilizadas (MOVILH, 2010). Esta problemática es entendida como "toda forma injustificada de distinción, exclusión, restricción o preferencia, que prive, perturbe, amenace o menoscabe el				

										ejercicio de los derechos establecidos en la Constitución Política y en la ley, así como en los textos internacionales y en la Declaración Universal de Derechos Humanos" (MOVILH, 2010, pág. 8).				

	Francés					CG2/n1 Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad de habla francesa. CG2/n1 Valoración intercultural 2: Acepta el rol del idioma francés como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Acepta el rol del idioma Francés como medio de expresión de la propia identidad y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente.	-Expresa su opinión en textos orales y escritos de corta extensión sobre el idioma francés como un vehículo de intercambio intercultural. -Reflexiona sobre las tradiciones culturales y su vinculación con la identidad.		-Les comportements individuels et sociaux des jeunes aujourd'hui (Los comportamientos individuales y sociales de los jóvenes de hoy) - La ville ouverte à tout le monde: l'inclusion (services, espaces publiques) - L'immigration (la inmigración)				

	Griego Moderno					CG2/N1 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. CG2/N1 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Acepta rol de la lengua griega como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.	8. Valora el idioma como un vehículo de intercambio intercultural y de aporte a la cultura occidental						

	Alemán					CCG2/N1 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística CG2/N1 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Acepta rol del idioma alemán como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.	6. Valora el idioma como un vehículo de intercambio intercultural.						

	Inglés					CG2/N1 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística de habla inglesa. CG2/N1 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del idioma inglés como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Acepta el rol del idioma inglés como medio de expresión de la propia identidad y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente			Culture: - Expressing opinions about other cultures.				

	LSCh					CG2/N1 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística CG2/N1 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Acepta el rol del idioma Lengua de Señas como medio de expresión de la propia identidad y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente.					Hacia la búsqueda de la cultura sorda en Chile. Propuesta intercultural bilingüe para sordos. (2014)De la Paz, M. V. Fondo editorial UMCE: Santiago-Chile. Elementos de la cultura sorda: una base para el curriculum intercultural. En INDESOR-UMCE (Co-ed.) 10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para Estudiantes Sordos (pp. 21-48). (2014). De la Paz, V. & Salamanca, M. Fondo editorial		http://www.cedeti.cl/recursos-tecnologicos/libros-inclusivos/ . Libros inclusivos - CEDETI - Centro tecnologías de inclusión – PUC http://www.ailes chile.cl/index.php . Asociación de intérpretes en LSCh

												UMCE: Santiago-Chile.		
	Mapudungun					-CG2/N1 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. -CG2/N1 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Acepta el rol del mapudungun como medio de expresión de la propia identidad y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.	7.Reconoce la importancia del lugar de origen territorial y del origen familiar en el marco de la cultura mapuche 8. Valora el mapudungun como un vehículo de intercambio intercultural						

IV Semestre	4.1 Práctica II: Potencialidad del rol docente					CS2 N1 RP (Resolución de problemas): Visualiza problemas que están a la base de necesidades educativas								
	Significado					En lo que refiere al estándar 8, se presenta que el docente debe estar capacitado para atender la diversidad y promover la integración en el aula, comprendiendo que la educación es un derecho de todos los estudiantes y que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas (Beyer, 2012).								

	4.2 Historia Moderna													
	4.3 Historia de América siglo XIX													
	4.4 Geografía física													

	4.5 Geodemografía y migraciones contemporáneas				La vinculación con la práctica se establece a partir de que esta actividad curricular tributa hacia la formación ciudadana, la inclusión y el fortalecimiento de la democracia.		-Aplica teorías y estudios de caso para propuestas didácticas en materia de procesos migratorios e inclusión migratoria en el aula escolar.			. Movimientos feministas y los derechos humanos. Nombre del núcleo de aprendizaje: Migraciones internacionales. -Desde el asimilacionismo al multiculturalismo. Desde teorías económicas a las teorías transnacionalistas. Género y migraciones.				

	Significado									* La discriminación y estereotipos provienen por lo general de los roles de género, se basan en prejuicios que no se relacionan con las verdaderas aptitudes e intereses de las personas (MOVIL H, 2010). Es así como a lo largo de la historia se relegado al rol de la mujer al trabajo del hogar y al hombre el de proveedor económico (MOVIL H, 2010). Asimismo, ocurre con la				

										aseveración de que “solo las mujeres lloran y los hombres no” (MOVIL H, 2010). Con el paso de los años se ha puesto de manifiesto que muchos de los roles de género no son exclusivamente de un sexo en específico, más bien que estos pueden ser desempeñados con equidad por ambos, aun cuando se manifiesta en diversas formas de expresión (MOVIL H, 2010).				

										* El aumento de las migraciones de ciertos grupos sociales que poseen características culturales propias hacia distintos países y localidades ha desembocado en que distintas culturas interactúan y cohabitan en un mismo territorio, en la misma sociedad y en las mismas escuelas, por tanto, la multiculturalidad ya es una realidad				

										(Devalle & Vega, 2006). Se comprende como cultura, el cúmulo estructurado de formas de actuar, pensar y creer que tienen los grupos, para enfrentar problemáticas que surgen desde su contexto y además les proporciona cohesión (Taboada-Leonetti en Devalle & Vega, 2006)				

	4.6 Curso de formación general II				Esta actividad curricular permitirá a las y los estudiantes ampliar su formación, explorando conocimientos y habilidades en diversos ámbitos disciplinares impartidos en la Universidad u otras Instituciones de Educación Superior, con el fin de posibilitar su desarrollo integral, pudiendo considerar temáticas transversales como inclusión y diversidad, género, educación ciudadana y sustentabilidad (...) Se genera continuidad	CS2 N1 RP Resolución de problemas: Visualiza problemas que están a la base de necesidades educativas. CS2 N1 TI Trabajo Interdisciplinario: Detecta necesidades educativas desde un enfoque analítico interdisciplinario.	Problematiza, a través de la lectura crítica del mundo y el propio orden simbólico, la construcción social de la inclusión, la sustentabilidad o la equidad de géneros. Construye, desde su propio interés epistémico, un discurso pedagógico orientado a la transformación social y los Derechos Humanos en el ámbito de la inclusión, la sustentabilidad o la	Interroga la realidad sociocultural para obtener una comprensión profunda de los significados atribuidos a la inclusión, sustentabilidad y equidad de género. Teoriza su propia construcción discursiva con propósito de argumentar su posicionamiento pedagógico en el ámbito de la inclusión, sustentabilidad y equidad de género. Indaga de manera cooperativa una problematización social basada en los Derechos Humanos, vinculada a la inclusión, la sustentabilida	Se evaluará a través de rúbricas de evaluación: en torno a la inclusión, la sustentabilidad y la equidad de géneros.	Opción 1: Escuchando la voz de la exclusión 1.1 Análisis de la significación del cuerpo de la discapacidad y sus manifestaciones en el área del desarrollo humano en contextos de marginación social en Chile. 1.2 Análisis crítico en torno a los imaginarios de la discapacidad en Chile: escuchando la voz de la identidad psicológica, pedagógica, social,		Foucault, M. (2014). Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975). Buenos Aires. Fondo de la cultura económica. Brogna, P. (2009). Visiones y revisiones de la discapacidad. España. Fondo de la cultura económica.	Canguilhem, G. (2005). Lo normal y lo patológico. Siglo XXI. Buenos Aires. Morris, J. (1996). Mujeres discapacitadas y feminismo. En Jenny Morris (ed.). Encuentros con desconocidas. Feminismo y discapacidad. Madrid. Narcea. Ferrante, C. (2009). Cuerpo, discapacidad y violencia simbólica: un acercamiento a la experiencia de la discapacidad motriz como relación de la dominación encarnada. En Boletín Onteaiken, Nº8, pp. 17-34.	Ley N° 20.422. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 10 de febrero de 2010. www.senadis.gob.cl

					en las líneas temáticas transversales consideradas por la Universidad, tributando al Minor y profundizando en la concreción de problemas ligados al desarrollo de la práctica docente vinculados con sustentabilidad, enfoque de género e inclusión. 1) Opción 1, Escuchando la voz de la exclusión: Acorde a los ejes de Inclusión y Diversidad, su propósito es analizar críticamente los imaginarios de la identidad de la		equidad de géneros. Origina un saber pedagógico, a partir de la interpretación de los significados sociocultu rales, atribuidos a la inclusión, la sustentabilidad y la equidad de géneros, desde un enfoque interdisciplinar.	d y la equidad de género.		emocional, política e histórica de la discapacidad. 2.1 Observación - Problematización: Arte y oficio de investigar como proceso y desarrollo de un saber pedagógico desde la propia posición del investigador/Investigadora a partir del análisis crítico de la realidad social en torno a la exclusión de la discapacidad en Chile, para la decodificación del campo de				

					discapacidad, a partir del interés epistemológico que posee como indagador/a en el campo de las representaciones que existen en torno a la exclusión, con el propósito de construir un saber pedagógico coherente con el enfoque de Derechos Humanos. 3) Opción 3, Derechos Humanos y Teorías de Género, en el mundo actual:Acorde a los ejes de formación ciudadana y género se busca que los y las estudiantes adquieran un conocimient					significaciones que componen su configuración identitaria. Núcleo Colegiado Interdisciplinario: Vinculando los Derechos Humanos con los saberes de la Inclusión, la sustentabilidad y la equidad de géneros: 3.1. Problematización de la realidad nacional actual de los Derechos Humanos en la inclusión, sustentabilidad y equidad de géneros.				

					o acabado respecto a la historia de los derechos humanos, y la evolución de las distintas teorías de género, para de esta manera contextualizar y trabajar en relación a las dinámicas del mundo contemporáneo.					3.2. Vinculación de la teoría epistemológica con los desafíos de los Derechos Humanos en el siglo XXI coherentes a los saberes de la inclusión, sustentabilidad y equidad de géneros. Núcleo Colegiado Interdisciplinario: Vinculando los Derechos Humanos con los saberes de la Inclusión, la sustentabilidad y la equidad de géneros.				

										3.1. Problematización de la realidad nacional actual de los Derechos Humanos en la inclusión, sustentabilidad y equidad de géneros. 3.2. Vinculación de la teoría epistemológica con los desafíos de los Derechos Humanos en el siglo XXI coherentes a los saberes de la inclusión, sustentabilidad y equidad de géneros. Opción 3: Derechos Humanos				

										y Teorías de Género, en el mundo actual. 1.- Derechos Humanos 1.1.- Evolución Histórica de los Derechos Humanos, desde las primeras nociones de persona y ciudadano a la promulgación de la Declaración Universal de DDHH 2.- Teorías de Género 2.2.- Teorías de Género, evolución en tiempos y contextos, hacia una equidad de género				

										3.-Problemáticas en el mundo actual 3.1 Educación y Derechos Humanos 3.2 Problematización de las Teorías de Género en el aula 3.3 Derechos Humanos en contextos actuales nacionales e internacional, desde las problemáticas sociales 4.-Núcleo Colegiado Interdisciplinario: Vinculando los Derechos Humanos con los saberes de la				

										Inclusión, la sustentabilidad y la equidad de géneros. 4.1.- Problematización de la realidad nacional actual de los Derechos Humanos en la inclusión, sustentabilidad y equidad de géneros. 4.2. Vinculación de la teoría epistemológica con los desafíos de los Derechos Humanos en el siglo XXI coherentes a los saberes de la inclusión, sustentabil				

										idad y equidad de géneros.				

	Significado				Dicha asignatura en su descripción implica que, como parte de la formación que reciben los futuros docentes de Historia, debe considerarse temáticas actuales que se condigan con las competencias sello de la universidad. Esta consideración ha de traducirse en las temáticas que el docente incorpore en su bagaje personal, y también en el trabajo y discusiones que genere en el aula en torno a estas temáticas (diversidad e inclusión).	En lo que refiere al estándar 8, se presenta que el docente debe estar capacitado para atender la diversidad y promover la integración en el aula, comprendiendo que la educación es un derecho de todos los estudiantes y que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas (Beyer, 2012). El o la docente tiene la capacidad de detectar barreras para el aprendizaje de las y los estudiantes, por medio del intercambio con otros profesionales de disciplinas alternas. Esto	La educación en y para la diversidad "Es un proceso de enseñanza - aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos. Un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la		El estándar 6 contempla que el futuro profesor conoce y sabe aplicar métodos evaluativos a fin de contribuir al progreso de los estudiantes, usando los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica. De esta manera, la evaluación es entendida como un proceso sistemático de obtención de evidencias que permitirá verificar	Marco legal: Enfoque de derechos, acuerdos internacionales, Leyes, etc. La educación según la declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), se establece como uno de los derechos fundamentales de las personas, sin embargo, los procesos de enseñanza - aprendizaje han estado marcados históricamente por la desigualdad, demostrando				

						implica la interdisciplinariedad y habilidad para articularse de manera colaborativa con otros participantes de un equipo profesional.	diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día. Por consiguiente, estamos planteando abandonar el anquilosado modelo asociado a la discapacidad y centrado en el déficit, cuyas prácticas educativas son gerenciales y burocráticas, para entrar en una ideología liberal,		los aprendizajes, a fin de mejorar la enseñanza y generar impacto en los conocimientos. Por ende, conoce, diseña y adapta diversos tipos de estrategias e instrumentos, proveyendo distintas y suficientes oportunidades para que el estudiante demuestre lo aprendido. Además, entiende que los criterios de evaluación deben ser coherentes con los	inequidad en la calidad de la educación y su accesibilidad a través de diversas barreras impuestas por el contexto hacia las personas en situación de discapacidad (...) Todas las personas, sea cual sea su sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o				

							defensora de procesos de redistribución social y humana" (Sáez, 1997, 31).		objetivos y las oportunidades de aprendizaje ofrecidas, debiendo ser comunicados oportunamente a los estudiantes, sus padres y apoderados, y otros miembros de la comunidad escolar. Por último, está capacitado para brindar oportunidades para que los estudiantes desarrollen la capacidad de monitorear su propio aprendizaj	nacimiento, así como las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas y los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (Declaración de				

									e, pero a la vez comprende que es su responsabilidad es certificar el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje y que estos estén vinculados con los requerimientos del sistema escolar (Beyer, 2012).	Incheon, 2015, p. 25).				

	Griego II					CG2/N2 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. CG2/N2 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Acepta rol de la lengua griega como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.							

	Alemán II					CG2/N2 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística CG2/N2 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades	Acepta rol del idioma alemán como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.							

	Inglés II					CG2/N2 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística CG2/N2 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Responde al rol del idioma inglés como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.	Expresa su opinión en textos orales y escritos de mediana extensión sobre el idioma inglés como un vehículo de intercambio intercultural. Reflexiona sobre el valor de la memoria histórica y de las artes como expresión de la cultura e identidad tanto como la propia y la de las comunidades de habla inglesa.						

	LSCh II					CG2/N2 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. CG2/N2 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Responde al rol del idioma Lengua de Señas como medio de expresión de la propia identidad y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente.	-Identificar información relevante, entregados visualmente a través de dispositivos virtuales, videos signados sobre educación de las personas sordas y derechos de las personas con discapacidad para sobre personas, culturas, países, alimentos y procesos. -Comprender las diferencias socioculturales y de interacción entre poblaciones sordas y oyentes.		La Sociedad: Niños y adolescentes -Conocer a diferentes interlocutores Sordos quienes podrían dar cuenta de algunos de los principales rasgos de la Identidad Sorda, conversando sobre semejanzas y diferencias etarias, psicosociales, educativas, etc. - Reconocer, a partir de entrevistas a diferentes sujetos Sordos, algunas posibles		Dimensiones de identidad social en jóvenes sordos. Cao, L. R., Arce, C., & Sabucedo, J. M. (1997). Anuario de psicología/The UB Journal of psychology, (72), 93-106. Hacia la búsqueda de la cultura sorda en Chile. Propuesta intercultural bilingüe para sordos. (2014)De la Paz, M. V. Fondo editorial UMCE: Santiago-Chile. El silencio como metáfora. Una aproximación a la Comunidad Sorda y a su sentimiento identitario. Martín, D. R. (2013).		http://www.cedeti.cl/recursos-tecnologicos/libros-inclusivos/ . Libros inclusivos - CEDETI - Centro tecnologías de inclusión – PUC

										diferencias entre programas educativos basados en la segregación, integración e inclusión. - Conocer los derechos de las personas sordas en la educación y en la vida como ciudadanos. - Conceptos asociados a la educación: inclusión, integración, identidad.		Perifèria. Revista d'investigació i formació en Antropologia, 18(1), 23-50. Las representaciones de los docentes en los procesos de construcción identitarios de las personas sordas dentro de su educación. Morales, P. (2011). Estudios pedagógicos (Valdivia), 37(2), 161-180		

	Mapudungun II					CG2/N2 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística -CG2/N2 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Responde al rol del mapudungun como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de la cultura mapuche participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.	Valora el mapudungun como un vehículo de intercambio intercultural						

V Semestre	5.2 Historia Contemporánea					CG4 N2 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Se compromete con su propio aprendizaje y el de los demás respetando las diferencias individuales.		3. Analizan procesos históricos de desarrollo reciente evaluando avances y desafíos comunes en materia de equidad, diversidad e interculturalidad.						

	Significado					Para ello, la UNESCO (2017) en sus investigaciones sobre formación docente para la educación inclusiva ha identificado cuatro valores fundamentales que se deben llevar a cabo en el proceso de esta: Valorar la diversidad de los alumnos: las diferencias entre los y las estudiantes se consideran un recurso y una ventaja para la educación. educar en y para la diversidad es un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana. (Sáez, 1997).								

	5.3 Historia de Chile Siglo XIX							Identifica críticamente las características históricas de las estructuras socio culturales y las bases identitario - culturales del Chile decimonónico, poniendo énfasis, en los aspectos de una sociedad mayoritariamente rural, elitaria, con evidentes diferencias de género, étnicas y culturales.						

	5.4 Patrimonio natural y educación socioambiental					CG4 N2 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Se compromete con su propio aprendizaje y el de los demás respetando las diferencias individuales. CE3N2 ACPC (Análisis crítico de los planes curriculares): Adecua los planes curriculares para la confección de unidades didácticas colaborativas acorde a la diversidad de contextos escolares.								

	Significado					Para ello, la UNESCO (2017) en sus investigaciones sobre formación docente para la educación inclusiva ha identificado cuatro valores fundamentales que se deben llevar a cabo en el proceso de esta: Valorar la diversidad de los alumnos: las diferencias entre los y las estudiantes se consideran un recurso y una ventaja para la educación. educar en y para la diversidad es un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana. (Sáez, 1997).								

	5.5 Geografía rural					CE3N2 ACPC (Análisis crítico de los planes curriculares): Adecua los planes curriculares para la confección de unidades didácticas colaborativas acorde a la diversidad de contextos escolares.								

	Significado					(SHRP) (...) adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada" (Díez y Huete, 1997, 15).								

	5.6 Psicología del desarrollo y del aprendizaje				Además, desde la dimensión práctica, propone estrategias pedagógicas a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes	CS2 N2 RP (Resolución de problemas): Elabora propuestas de mejoramiento para las necesidades educativas. CS3 N2 OA (Oportunidades de aprendizaje): propone estrategias pedagógicas a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.								

	Significado				(SHCE) (...) adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad(...), requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada" (Diez y Huete, 1997, 15).	(SHCE) b) Las tareas académicas definen distintos modos de trabajar y de aprender. Atender a la diversidad de alumnos presentes en un aula implica utilizar diferentes medios, aprovechar los recursos del entorno, partir de los conocimientos previos de los alumnos, que el profesor utilice el rol de mediador de los aprendizajes de sus alumnos favoreciendo situaciones de metacognició n, donde estos puedan aprender a pensar y aprender a aprender. Responder a la								

						heterogeneidad es un reto que tiene actualmente el profesorado, para el cual indudablemente necesita formación. (Gimeno, 1999b, 78).								
	Alemán III					-CG2/N3 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística -CG2/N3 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Acepta rol del idioma alemán como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.							

	Inglés II					CG2/N3 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística. CG2/N3 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Valora el rol del idioma inglés como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docentes.							

	LSCh III					-CG2/N3 VI: Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística -CG2/N3 VI2: Valoración intercultural 2: Acepta el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.	Valora el rol del idioma Lengua de Señas como medio de expresión de la propia identidad y como la habilidad para la interacción, el entendimiento y el conocimiento de otras culturas o comunidades, participando de manera activa en diálogos reflexivos con sus pares y docente.					10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para Estudiantes Sordos. (2014) INDESOR-UMCE (Co-ed.). Fondo editorial UMCE: Santiago-Chile. Bilingüismo y biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. Skliar, C. (1998). Revista Brasileira de Educação, 8, 44-57.		

VI Semestre	6.1 Práctica III: Contexto educacional					CS3 N2 OA (Oportunidades de aprendizaje): propone estrategias pedagógicas a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. CG4 N2 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Se compromete con su propio aprendizaje y el de los demás respetando las diferencias individuales. CE3N2 ACPC (Análisis crítico de los planes curriculares): Adecua los planes curriculares para la confección de unidades didácticas colaborativas acorde a la diversidad de contextos escolares.								Ley Nº 20845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 08 de Junio de 2015.

	Significado					(SHCE)La inclusión llevada al ámbito educacional, implica desarrollar un trabajo fuertemente dedicado a brindar oportunidades a todos los y las estudiantes en los sistemas educativos (UNESCO, 2017).							

	6.2 Historia de Chile Contemporáneo				Se espera que dentro del desarrollo del curso pueda profundizarse en torno a la reflexión respecto de las problemáticas y contradicciones actuales que enfrenta la sociedad chilena, con un enfoque en torno a la formación de la ciudadanía bajo una mirada inclusiva, democratizante y transformadora, que responda a las nuevas condiciones y dinámicas, propias del momento actual, y con miras a la posibilidad de abrir nuevos espacios de	CS3 N2 OA (Oportunidades de aprendizaje): propone estrategias pedagógicas a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.								

					diálogo en el aula escolar y universitaria.									
	Significado				(SSA) Para que la educación inclusiva sea una realidad, el profesorado debe adquirir la actitud, capacidad y conocimientos necesarios para enseñar a todos los estudiantes (Sapon-Shevin, 2013, pág. 82).	(SHCE)La inclusión llevada al ámbito educacional, implica desarrollar un trabajo fuertemente dedicado a brindar oportunidades a todos los y las estudiantes en los sistemas educativos (UNESCO, 2017).								
	6.3 Fundamentos de la interpretación histórica													

	6.4 Teoría de la Geografía					CG4 N2 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Se compromete con su propio aprendizaje y el de los demás respetando las diferencias individuales.						9 García Ramón, María (2019) Geografía y Género, disidencia e innovación. Barcelona, Icaria editorial.	Castro Gómez, Santiago y ramón Grosfoguel (2007) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad espistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Siglo del hombre editores.	
	Significado					(SSA) (...)es un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día. (Sáez, 1997)								

	6.5 Geografía Cultural de América y Chile				Esta actividad curricular de las áreas formativas “Dominio Disciplinar”, “Investigación” y “Didáctica y Práctica”, sub área de Geografía, propone el eje de la interculturalidad y el territorio como posibilidad de establecer puentes entre distintas sociedades que coexisten y conviven en un espacio geográfico en transformación.	CE3N2 ACPC (Análisis crítico de los planes curriculares): Adecua los planes curriculares para la confección de unidades didácticas colaborativas acorde a la diversidad de contextos escolares.								

	Significado				(SE) La cultura se conforma de conocimientos, valores y comportamientos, estos elementos posibilitan, a los pertenecientes de los diferentes grupos, el poder adaptarse a su ambiente y anticiparse a obstáculos venideros (Devalle & Vega, 2006).	(SHCE)(...) adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. (Díez y Huete, 1997, 15).								
	6.6 Geografía Urbana					CE3N2 ACPC (Análisis crítico de los planes curriculares): Adecua los planes curriculares para la confección de unidades didácticas colaborativas acorde a la diversidad de contextos escolares.								

	Significado					(SHCE)(...) adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. (Díez y Huete, 1997, 15).								

	6.7 Currículo educacional				Permite la reflexión crítica sobre las racionalidades del curriculum educacional presentes en el sistema curricular nacional, con énfasis en la propuesta para Historia y Geografía. También, planifica procesos de aprendizaje en Historia y Geografía, considerando la diversidad de sujetos y espacios educativos. Además, desde la dimensión práctica, diseña y propone estrategias pedagógicas, a partir de las necesidades de	CE3N2 ACPC (Análisis crítico de los planes curriculares): Adecua los planes curriculares para la confección de unidades didácticas colaborativas acorde a la diversidad de contextos escolares.	F2: Diseña planificaciones curriculares diversificadas a partir del análisis de los distintos elementos que componen las Bases Curriculares y Los Programas de Estudio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	Elabora planificaciones curriculares del proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, considerando distintas escalas temporales y modalidades Incorpora, en las planificaciones que elabora para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, estrategias y/o actividades pedagógicas diversificadas que consideren las necesidades de aprendizajes de todos y todas sus estudiantes.	Elaboración de Planificaciones para distintas temporalidades y modalidades. Sistematización de estrategias y/o actividades diversificadas que puedan ser incorporadas en las planificaciones de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para responder a las necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes.	2. Planificación del proceso de aprendizaje en la Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Principios y estrategias para la diversificación de la enseñanza	2. Planificación del proceso de aprendizaje en la Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Ejercicios de planificación en distintas escalas temporales y modalidades, utilizando la estructura y los componentes que solicita el Mineduc en la Evaluación Docente, el Marco de la Buena Enseñanza en el Dominio A “Preparación de la enseñanza”, sus criterios y descriptores y las recomendaciones para una planificación diversificada según el Decreto N° 83. Análisis de planificacione	Ministerio de Educación de Chile (2015) Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015. Aprueba criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación básica. Recuperado de: http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf		Ministerio de Educación de Chile (2018) Experiencia de Diversificación de la Enseñanza [video] Recurado de https://www.youtube.com/watch?v=IfNutBVAk9Y

					aprendizaje de sus estudiantes.						s reales, elaboradas por profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, identificando modalidad, planteamiento de los objetivos y/o estrategias de aprendizaje diversificadas, entre otros componentes.			

	Significado					(SHCE)(...) adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. (Díez y Huete, 1997, 15)					El Ministerio de Educación en su texto "Orientaciones sobre estrategias Diversificadas de enseñanza para Educación Básica en el marco del Decreto 83/2015 (MINEDUC, 2017) define inclusión educativa desde la mirada de Ainscow y Booth (2000), expresando que se entiende como "el proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje, y la participación de los			

											estudiantes en la vida de los centros donde son escolarizados”.			
VII Semestre	7.1 Didáctica de la Historia I					CS3 N2 OA (Oportunidades de aprendizaje): propone estrategias pedagógicas a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. CG4 N2 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Se compromete con su propio aprendizaje y el de los demás respetando las diferencias individuales.		Diseña estrategias de enseñanza-aprendizaje Integrando los criterios didácticos de multidimensionalidad (cognitivo, valórico, socioafectivo, etc.) y de plurisensorialidad (visual, audiovisual, modelativo, representacional, etc.)		1. Cualidades del movimiento expresivo: Transversalidades educativas (ciudadanía, género, medioambiente, convivencia e inclusión, interculturalidad)				

	Significado					(SHCE)La inclusión llevada al ámbito educacional, implica desarrollar un trabajo fuertemente dedicado a brindar oportunidades a todos los y las estudiantes en los sistemas educativos (UNESCO, 2017).		(SH)En lo que refiere al estándar 8, se presenta que el docente debe estar capacitado para atender la diversidad y promover la integración en el aula, comprendiendo que la educación es un derecho de todos los estudiantes y que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas (Beyer, 2012).		(S)La diversidades un concepto que incluye una amplia variedad de posibilidades: diversidad de género, edad, estilos de aprendizaje, diferencias intelectuales, dificultades de aprendizaje, situaciones de ambientes desfavorecidos, minorías étnicas y culturales, grupos de riesgo, minusvalías físicas psíquicas y sensoriales, entre				

										otros. (Bisquerra , 2011).				
	7.2 Historia de América Contemporánea							Valora la riqueza cultural de distintos pueblos y culturas expresada en la historia de América Latina.						
	Significado							(SS)Se comprende como cultura, el cúmulo estructurado de formas de actuar, pensar y creer que tienen los grupos, para enfrentar problemáticas que surgen desde su contexto y además les proporciona cohesión (Taboada-Leonetti en Devalle & Vega, 2006)						

	7.3 Actividad curricular de mención: Metodología de la investigación en Historia / Metodología de la investigación en Geografía													
	7.4 Actividad curricular de mención: Monográfico de Historia I					CG4 N2 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Se compromete con su propio aprendizaje y el de los demás respetando las diferencias individuales.								

	Significado					SS : (...)es un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día. (Sáez, 1997)							
	7.5 Geopolítica y Globalización													

	7.6 Didáctica de la Geografía I					CS3 N2 OA (Oportunidades de aprendizaje): propone estrategias pedagógicas a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.		Selecciona estrategias, metodologías -individuales y grupales- considerando las características psicobiológicas, el contexto sociocultural de los estudiantes en etapa escolar y los requerimientos de los programas curriculares de estudio.		Contextos Educativos y adecuaciones curriculares 3. Conociendo a los y las estudiantes: Estilos de aprendizaje y contextos educativos 4. Técnicas e instrumentos para registrar procesos educativos. 5. ¿Contextualizar? ¿Adecuar? ¿generar material didáctico?: Formas de adecuación curricular.				

	Significado					SH: En tercer lugar, se habla de una dimensión práctica, relacionada con el desarrollo de prácticas inclusivas, entendido como la realización de actividades que evidencien culturas y políticas inclusivas. En alineación con esta dimensión, las actividades han de ser planificadas tomando en consideración la diversidad de niños/as y jóvenes del centro y del entorno, apuntando a que sean partícipes activos a partir de sus saberes y experiencias (Booth, Ainscow. 2011).		"SH: En tercer lugar, se habla de una dimensión práctica, relacionada con el desarrollo de prácticas inclusivas, entendido como la realización de actividades que evidencien culturas y políticas inclusivas. En alineación con esta dimensión, las actividades han de ser planificadas tomando en consideración la diversidad de niños/as y jóvenes del centro y del entorno, apuntando a que sean partícipes activos a partir de sus saberes y experiencias (Booth,						

								Ainscow. 2011).						

	7.7 Evaluación educacional					CS2 N2 CRE (Creatividad): Propone distintas soluciones que involucren acciones nuevas y originales en relación a las necesidades de formación. CS3 N2 OA (Oportunidades de aprendizaje): Propone estrategias pedagógicas a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.	Analiza críticamente los sustentos teóricos y legales que fundamentan el proceso de evaluación educacional, para la propuesta de estrategias evaluativas regulares e inclusivas facilitadoras del aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Planifica procesos evaluativos, adecuando los programas curriculares, para potenciar la enseñanza y el			-La evaluación diferenciada del aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.				

							aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de todos los estudiantes de forma inclusiva, en distintos contextos educativos							

	Significado					"SH: En tercer lugar, se habla de una dimensión práctica, relacionada con el desarrollo de prácticas inclusivas, entendido como la realización de actividades que evidencien culturas y políticas inclusivas. En alineación con esta dimensión, las actividades han de ser planificadas tomando en consideración la diversidad de niños/as y jóvenes del centro y del entorno, apuntando a que sean partícipes activos a partir de sus saberes y experiencias (Booth, Ainscow. 2011).								

						"								
VIII Semestre	8.1 Práctica IV: Ayudantía e intervención en aula					CS2 N3 CRE (Creatividad): Desarrolla propuestas formativas, innovadoras y contextualizadas que respondan a las necesidades educativas. CG4 N3 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Demuestra empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración y respeto por la diversidad.								

	Significado					"SH: En tercer lugar, se habla de una dimensión práctica, relacionada con el desarrollo de prácticas inclusivas, entendido como la realización de actividades que evidencien culturas y políticas inclusivas. En alineación con esta dimensión, las actividades han de ser planificadas tomando en consideración la diversidad de niños/as y jóvenes del centro y del entorno, apuntando a que sean partícipes activos a partir de sus saberes y experiencias (Booth, Ainscow. 2011).								

						SS "								

	8.2 Didáctica de la Historia II				pretende entregar fundamentos teóricos y prácticos desde la Didáctica de la Historia, que sustenten la selección y aplicación de estrategias didácticas, metodológicas y de evaluación contextualizadas, que dinamicen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales a nivel de aula escolar junto al aporte de herramientas tecnológicas que contribuyen a la enseñanza	CS2 N3 CRE (Creatividad): Desarrolla propuestas formativas, innovadoras y contextualizadas que respondan a las necesidades educativas. CS3 N3 OA (Oportunidades de aprendizaje): Construye oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes. CG4 N3 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Demuestra empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración y respeto por la diversidad.	Diseña diversas propuestas didácticas de Unidades de Aprendizaje, planes de clases, materiales didácticos e instrumentos evaluativos en Historia y Geografía, articulando los saberes pedagógicos, disciplinares y didácticos, considerando la diversidad de contextos, recursos tradicionales y tecnológicos y las necesidades educativas de las y los	Criterios de evaluación Realiza propuestas didácticas innovadoras y contextualizadas para la enseñanza de la Historia y la Geografía.(SH)						

							estudiantes de Enseñanza Media.							

	Significado				SD: Se refiere “a un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos	SHRP: "(...) adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada” (Díez y Huete, 1997, 15). "								

					(enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales" (Jiménez y Vilà, 1999, 38).									
	8.3 Actividad curricular de mención: Proyecto de investigación en Historia/ Proyecto de investigación en Geografía					CG4 N2 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Se compromete con su propio aprendizaje y el de los demás respetando las diferencias individuales.								

	Significado					SSH: Recomiendan considerar para conformar los Equipos de Aula a profesionales que tengan características como apertura al trabajo en equipo, empatía, valoración y respeto por la diversidad (Mineduc, 2013).							
	8.4 Actividad curricular de mención: Monográfico de Historia II													
	8.4 Actividad curricular de mención: Monográfico de Geografía II													

	8.5 Actividad curricular de mención en Historia: Teoría de la historia					CG2 N3 VI2 (Valoración intercultural 2): Valora el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.								

	Significado					SSA: "Para ello, la UNESCO (2017) en sus investigaciones sobre formación docente para la educación inclusiva ha identificado cuatro valores fundamentales que se deben llevar a cabo en el proceso de esta: Valorar la diversidad de los alumnos: las diferencias entre los y las estudiantes se consideran un recurso y una ventaja para la educación. Apoyar a todos los discentes: los docentes tienen expectativas altas para los logros de estos. Trabajar con otros: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques								

						esenciales para todos los docentes. "								
	8.6 Actividad curricular de mención en Geografía: Análisis integrado del territorio: Geografía de Chile					CG4 N3 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Demuestra empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración y respeto por la diversidad.								

	8.7 Didáctica de la Geografía II					CS2 N3 CRE (Creatividad): Desarrolla propuestas formativas, innovadoras y contextualizadas que respondan a las necesidades educativas. CS3 N3 OA (Oportunidades de aprendizaje): Construye oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes. CG4 N3 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Demuestra empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración y respeto por la diversidad.	Genera adaptación didáctica de contenidos geográficos según las capacidades cognitivas y contextos socioculturales de los estudiantes de la etapa escolar.							

	Significado					"SHRP: ""(...) adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada" (Díez y Huete, 1997, 15). """								

	8.8 Orientación y convivencia educacional				Su propósito es reflexionar sobre el rol orientador de la profesora o profesor, desde una mirada interdisciplinaria, considerando las experiencias, necesidades y demandas propias del desarrollo personal y social de los y las estudiantes, para favorecer una adecuada convivencia educacional. El estudiante desarrolla propuestas de aprendizaje innovadoras y contextualizadas para situaciones específicas,	CS2 N3 CRE (Creatividad): Desarrolla propuestas formativas, innovadoras y contextualizadas que respondan a las necesidades educativas. CS3 N3 OA (Oportunidades de aprendizaje): Construye oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes.		1. Planifica unidades de Orientación Educacional pertinentes a diversos contextos escolares, tanto para estudIantes como apoderados, según características psico-sociales de los estudiantes en sus distintas etapas de desarrollo, las bases y programas curriculares de Orientación establecidas por el MINEDUC. 2. Elabora y selecciona material de apoyo atingente a las temáticas relacionadas con las bases curriculares y las necesidades de un contexto escolar.				Cassasus, Juan. (2007) La Educación del Ser Emocional Edit. Cuarto Propio. Santiago, Chile.		

					desde el rol orientador del profesor/a jefe. También, propone y lidera acciones de promoción y prevención para la transformación personal y social. Además, desde la dimensión práctica, construye propuestas que generen oportunidades para el desarrollo integral de los estudiantes.			6. Construye diversos instrumentos de medición y/o recolección de datos, que le permitan diagnosticar características y necesidades de una realidad educacional						

	Significado				SS: educar en y para la diversidad es un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana. (Sáez, 1997).	SS: educar en y para la diversidad es un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana. (Sáez, 1997).								

IX Semestre	9.1 Práctica Profesional + Taller de acompañamiento (*)				implementación de situaciones de aprendizaje, contextualizadas y considerando la diversidad de aulas heterogéneas, con el fin de tomar decisiones pedagógicas de forma autónoma.	CS2 N3 CRE (Creatividad): Desarrolla propuestas formativas, innovadoras y contextualizadas que respondan a las necesidades educativas. CG4 N3 HSV (Habilidades sociales y valóricas): Demuestra empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración y respeto por la diversidad.	Diseña, implementa y evalúa propuestas didácticas en Jefatura y Orientación, así como también, en Historia y Geografía para los distintos niveles de enseñanza, articulando los saberes acorde al curriculum nacional vigente y en diversos contextos educativos, respondiendo a las diferentes necesidades educativas. - Participa de procesos colaborativos para	1. Reconoce las características del contexto y las diferentes necesidades educativas de los cursos en los que se desempeña profesionalmente.						

							Reflexionar críticamente sobre su propia práctica para la transformación de su quehacer con foco en la creación de oportunidades de aprendizaje significativo para todas y todos sus estudiantes.							

	Significado				SH: Educar para este pluralismo conlleva educar desde la igualdad, en el respeto del otro, del diferente, del que procede de otra cultura, hable otra lengua, practique religión o no, padezca una discapacidad física o psíquica y sufra el rechazo por vivir en situaciones de pobreza y marginación social (Amorós y Pérez, 1993).		SHRP: El estándar 6 contempla que el futuro profesor conoce y sabe aplicar métodos evaluativos a fin de contribuir al progreso de los estudiantes, usando los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica. De esta manera, la evaluación es entendida como un proceso sistemático de obtención de evidencias que permitirá verificar							

							los aprendizajes, a fin de mejorar la enseñanza y generar impacto en los conocimientos. Por ende, conoce, diseña y adapta diversos tipos de estrategias e instrumentos, proveyendo distintas y suficientes oportunidades para que el estudiante demuestre lo aprendido. Además, entiende que los criterios de evaluación deben ser coherentes con los objetivos y las							

							oportunidades de aprendizaje ofrecidas, debiendo ser comunicados oportunamente a los estudiantes, sus padres y apoderados, y otros miembros de la comunidad escolar. Por último, está capacitado para brindar oportunidades para que los estudiantes desarrollen la capacidad de monitorear su propio aprendizaje, pero a la vez comprende que es su							

							responsabilidad es certificar el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje y que estos estén vinculados con los requerimientos del sistema escolar (Beyer, 2012).							
	9.2 Seminario de Titulación (*)													