



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA SOBRE LA COMUNICACIÓN EFICIENTE EN UN SEGUNDO IDIOMA: LENGUA DE SEÑAS CHILENA, MEDIANTE LA INCORPORACIÓN DE PRÁCTICAS INTERMEDIAS EN CENTROS EDUCACIONALES BILINGÜES – INTERCULTURALES PARA EL ESTUDIANTADO DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UMCE.

**TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
GESTIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

AUTOR/A:

Francisca Javiera Traverso Matamala

PROFESOR/A PATROCINANTE:

Ricardo Pérez Valdés

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL, 2025

(Página en blanco)

Indicaciones de formato del texto

1. Márgenes de las hojas: Superior 2,5; Inferior 2,5; Izquierdo 2,5; Derecho 2,5.
2. Tamaño del papel: carta.
3. Fuente: Arial, tamaño 12 en todo el texto (con excepción de la portada).
4. Espaciado anterior y posterior: 0.
5. Interlineado: 1,5.
6. Alineación del texto: justificada.
7. Sangría especial en primera línea 1,25 (izquierda y derecha 0) en párrafos del texto
8. Título del capítulo: letra mayúscula en negrita alineada a la izquierda. Subtítulos en negrita con uso de mayúscula en el primer carácter.
9. Numeración de títulos y subtítulos en multinivel.
10. Insertar un espacio después de cada título y subtítulo.
11. Nombre de figuras y numeración en correlativo y centrado sobre ellas. La fuente se indica debajo de la figura con alineación centrada.
12. Nombre de cuadro o tablas y numeración en correlativo y centrado sobre ellas. La fuente debajo del cuadro o tabla con alineación centrada.
13. Emplear la función "Insertar un salto de página" para la diagramación del texto.
14. Emplear Norma APA 7° edición para la redacción del informe del proyecto.

AUTORIZACIÓN PARA USO DE MATERIALES DE POSTGRADO EN SIBUMCE

La presente autorización faculta al Sistema de Bibliotecas UMCE para alojar y publicar el trabajo de investigación identificado más abajo, en las plataformas electrónicas que estime conveniente, a fin de permitir el libre acceso a los materiales producidos por la institución y su comunidad, entre ellos tesis, memorias, seminarios y otros. Contribuyendo de esta forma a la preservación digital, difusión y visibilidad nacional e internacional de las investigaciones, siempre patrocinando el respeto de los derechos establecidos por la Ley de Propiedad Intelectual vigente.

 UMCE el poder transformador de la educación	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION, SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE INVESTIGACION	 BIBLIOTECA	
IDENTIFICACIÓN DE TESIS/INVESTIGACION			
Título de obra : FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA SOBRE LA COMUNICACIÓN EFICIENTE EN UN SEGUNDO IDIOMA: LENGUA DE SEÑAS CHILENA, MEDIANTE LA INCORPORACIÓN DE PRÁCTICAS INTERMEDIAS EN CENTROS EDUCACIONALES BILINGÜES – INTERCULTURALES PARA EL ESTUDIANTADO DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UMCE.			
Fecha de publicación :Abril 2025			
Facultad : Filosofía y Educación			
_Departamento : Formación Pedagógica			
Carrera/Programa : Magister en Educación con mención en Gestión Pedagógica en Educación Superior			
Título y/o grado : Magister			
Profesor/a guía/patrocinante : Ricardo Pérez Valdés			
EMBARGO:			
Se refiere a la restricción temporal impuesta por un autor o autores a su investigación, impidiendo su acceso público hasta que se cumpla cierto plazo acordado.			
__Sin embargo __1 Año __2 años __3 años __4 años			
AUTORIZACIÓN			
A través de este documento autorizo la reproducción total de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en las plataformas electrónicas que estime conveniente el Sistema de Bibliotecas UMCE para su difusión.			
		Francisca Traverso Matamala	
		Nombre/Firma	
Santiago de Chile,16_____de Abril _____ De 2025			
Se sugiere realizar el licenciamiento de su trabajo bajo licencia creative commons, más información en: https://www.umce.cl/index.php/dir-biblioteca-recursos-tecnológicos/dir-formulario-de-autorizacion-2			
Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento.			
* Este documento quedará en los archivos internos de Biblioteca.			

1. DEDICATORIA

“Todos sabemos que hay geografías desconocidas y que se necesita aprender un segundo idioma para esquivar los peligros de la distancia”.

2. AGRADECIMIENTOS

A mi entereza,
a quienes me brindaron palabras de apoyo
y me creyeron capaz de esto y más

3. RESUMEN

El diseño del proyecto que se presenta a continuación, fue pensado en el contexto de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), institución formadora de profesionales de la educación con un modelo educativo basado en competencias. Por su parte en Chile, el 83% de los estudiantes sordas/os asisten a escuelas regulares que carece de apoyos pedagógicos en atención a sus características y al acceso democrático a su lengua natural: Lengua de Señas Chilena (LSCh), afectando su acceso equitativo a la educación desde un enfoque bilingüe-intercultural.

El área de productividad al cual se adscribe esta propuesta se relaciona con la gestión curricular innovadora en educación superior, específicamente en la formación inicial docente en contextos de diversidad lingüística-cultural desde un enfoque de derechos. Dado que en el planteamiento de la problemática se identificó una falta de oportunidad que desencadena una desconexión entre la formación en LSCh como segundo idioma y las necesidades reales de entornos educativos bilingües-interculturales, limitando la preparación de futuras/os docentes en atención a este tipo de diversidad presente en el sistema educativo nacional.

El objetivo general de la realización de esta iniciativa es fortalecer la competencia comunicativa en Lengua de Señas Chilena en estudiantes de pregrado que cursan la línea formativa en un segundo idioma. mediante prácticas intermedias en centros educativos bilingües-interculturales. Los resultados que se esperan visualizar en el cumplimiento de este ciclo de investigación son: a) desarrollo de habilidades lingüísticas y pedagógicas en LSCh. b) Diseño de mecanismos de evaluación pertinentes y contextualizados. c) Articulación entre la formación inicial docente y las demandas del sistema educativo.

Palabras

clave:

Lengua de Señas Chilena, formación inicial docente, educación inclusiva, prácticas intermedias, tutoría en co-docencia, competencias comunicativas y pedagógicas.

TABLA DE CONTENIDOS

1. DEDICATORIA	3
2. AGRADECIMIENTOS	4
3. RESUMEN	6
4. INTRODUCCIÓN	10
5. PRIMERA FASE: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	11
5.1 Contextualización – diagnóstico	11
5.2 Definición de la problemática	12
5.3 Objetivos y resultados esperados	14
5.4 Justificación del proyecto	15
6. SEGUNDA FASE: ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUAL	17
6.1 Posición teórica conceptual	17
6.2 Contribución a la innovación educativa	33
7. TERCERA FASE: DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN	34
7.1 Coordinación entre profesional, participantes o grupos	39
7.2 Definición del campo de acción con la comunidad	41
7.3 Formulación de actividades	46
7.4 Cronograma de actividades	48
7.5 Recursos y presupuesto: operación e inversión	49
8. CUARTA FASE: SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA	53
8.1 Reflexión del aprendizaje profesional	53
8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto	54
9. BIBLIOGRAFÍA	56

4. INTRODUCCIÓN

En Chile, el 83% de las/os estudiantes sordas/os asisten a escuelas regulares con Programas de Integración Escolar (PIE) esto producto de la promulgación en el año 2015 de la Ley de inclusión escolar N° 20.845 pero el 70% carece de apoyos pedagógicos que tiendan a responder de manera eficiente a las características lingüístico-culturales de la población sorda (MINEDUC, 2024). Esta contradicción entre inclusión y acceso real al aprendizaje en igualdad de condiciones invita a pensar en propuestas que articulen el currículum nacional tenga sus adecuaciones pertinentes evidencia un fracaso sistémico, agravado por la falta de formación docente en Lengua de Señas Chilena (LSCh) como primera lengua (Ley 21.303, 2021). Pese a los avances legales, persiste una brecha crítica: las instituciones educativas no han internalizado que la LSCh no es un mero ajuste, sino el cumplimiento de un derecho humano fundamental que implica poder recibir educación en la lengua materna (Convención ONU, 2008) evitando su vulneración a través de lo que se conoce como privación lingüística y asimilación lingüística forzada. En términos individuales sus efectos han derivado en altos índices de propensión a desencadenar patologías de salud mental. En el plano colectivo las secuelas de una negación de este tipo pueden derivar incluso en la extinción de la identidad cultural.

El diseño de este proyecto está al servicio de encontrar soluciones concretas a esta problemática, principalmente liderando la formación inicial de profesionales de la educación que se encuentren preparadas/os para atender a la diversidad escolar en su espectro más amplio. Mediante esta investigación-acción en el campo educativo, su relevancia radica en velar por el cumplimiento de las normativas vigentes y de la concreción de un modelo institucional por competencias alineado al rol que desempeña la educación superior como agente de cambio social. A través de un enfoque crítico se busca no solo diagnosticar barreras, sino co-construir soluciones como comunidad educativa, avanzando hacia una gestión que traduzca las normas en prácticas transformadoras.

5. CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

5.1 Contextualización – Diagnóstico

Esta propuesta de intervención, se sitúa bajo la posibilidad de contribuir en la consolidación de la competencia comunicativa en un segundo idioma, la cual es parte del modelo educativo institucional declarado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE, y que se comenzó a implementar producto del último rediseño curricular ocurrido en el año 2016. Desde este posicionamiento epistémico el currículum pone el énfasis que para ser un profesional con alto desempeño se deben adquirir más que sólo contenidos teóricos, más bien un conjunto de saberes articulados. Una definición de competencia que sintetiza sus características es ser concebida como la “capacidad de una persona para desempeñar una función, realizar una tarea o actividad, en un contexto dado, movilizandoo para ello un conjunto de saberes cognitivos, “saber”, otros procedimentales, “saber hacer” y actitudinales “saber ser”” (Gutiérrez, 2014)

El diseño de este proyecto se sitúa en el contexto de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, institución que tiene la más extensa y relevante trayectoria formativa de profesionales de la educación del país y que desde su creación, en el año 1889, ha contribuido al desarrollo y resistencia de la educación pública. En su vasto recorrido, el modelo educativo por el cual se constituye esta institución se ha dinamizado en concordancia con los requerimientos sociales, económicos, culturales del momento histórico lo que a su vez ha ido exigiendo a las/os profesionales de la educación aplicar lo aprendido en situaciones prácticas para demostrar que están preparados para la vida laboral. Es así como los perfiles de egreso declarados por la universidad se componen de competencias sello, genéricas y específicas que le otorgan la identidad al profesional en formación de esta casa de estudio.

Las competencias de tipo genéricas se caracterizan por incluir habilidades para que las/os estudiantes en formación se desempeñen progresivamente con eficacia en los diferentes entornos laborales, pero también que éstas sean útiles en sus vidas personales. Otra de sus características, es que son independientes de una especialización o un área técnica particular. En este sentido, se crea el programa de Segundo Idioma, el cual representa una unidad académica que garantiza la implementación de actividades curriculares para el aprendizaje de un segundo idioma. Esta línea formativa es dependiente de la Facultad de Historia, Geografía y Letras, la cual tiene la misión de velar por su desarrollo, reportando su seguimiento y difundiendo sus resultados con la comunidad educativa para su constante evaluación.

Por su parte, la UMCE también ha ido fortaleciendo la trayectoria formativa práctica convirtiéndola en el eje principal de la formación inicial docente. Es así como se le reconoce el carácter de fundamental para el desarrollo profesional docente, dado que, como dijo Tom Russell:

“Aprendemos más de la experiencia que de las palabras, ya que ese es un conocimiento significativo. Si aprendemos de la experiencia, la próxima vez actuaremos de manera distinta: esa es una metacognición, algo intencionado en la formación inicial docente” (Modelo de Prácticas, UMCE 2017).

Se hace preciso entonces materializar estos discursos y emprender acciones que posibiliten congruencia entre lo declarado por la institución y los procesos de esta misma para el logro de una educación de calidad.

5.2 Definición de la problemática

La escasa posibilidad que se le ha brindado a las/os estudiantes de pregrado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE, para transferir sus conocimientos y aptitudes adquiridas en el desarrollo de la competencia genérica en un segundo idioma en contextos reales de comunicación con personas usuarias de la lengua en cuestión, limita su capacidad para comunicarse de manera eficiente en entornos educativos bilingües-interculturales y por ende de contribuir a una educación inclusiva.

A pesar de los esfuerzos por promover la inclusión en la educación superior, a través de actividades curriculares que tributan a su logro, muchos estudiantes carecen de las habilidades necesarias para interactuar adecuadamente con comunidades lingüísticas diversas, entre ellas la comunidad sorda. Esto se debe a la falta de experiencias prácticas y educativas enfocadas en la adquisición de la Lengua de Señas Chilena y el entendimiento de la cultura Sorda, lo que resulta en una brecha para la formación profesional y personal de los futuros educadores que prescinden de dar respuesta a las necesidades de tan diversos contextos educativos posibles.

En este tránsito, surge la incorporación de una línea formativa en segundos idiomas, tras el rediseño curricular promulgado el año 2019 por la universidad, sumado a una consistente línea de formación práctica, con carácter progresivo, que se ha configurado como el eje central de la formación inicial docente, develando el interés de esta casa de estudios por impulsar una democratización del conocimiento mediante el análisis de la realidad desde el paradigma socio-crítico al cual se adscribe para la contribución a la mejora de las instituciones educativas y la transformación social.

Basándose en los elementos presentados en el diagnóstico hay que definir el problema. Para definir el problema se toma en cuenta los elementos específicos de la problemática considerada. Estas serían las subcategorías o los elementos que componen los objetivos específicos. Se sugiere que en esta presentación del problema este su postura personal e ideológica. Señala al área de productividad que se adscribe el proyecto.

5.3 Objetivos y resultados esperados

Objetivo General

Fortalecer la competencia comunicativa en Lengua de Señas Chilena entre los estudiantes de pregrado del programa de Segundo Idioma de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) mediante la incorporación de prácticas intermedias en centros educacionales bilingües-interculturales.

Objetivos Específicos

- Afianzar habilidades lingüísticas en Lengua de Señas Chilena mediante la incorporación de prácticas intermedias en entornos reales de comunicación.
- Consolidar las habilidades pedagógicas en la formación inicial docente en el marco de una educación inclusiva, durante el proceso de prácticas intermedias en centros educativos bilingües-interculturales.
- Diseñar mecanismos de evaluación pertinentes que permitan develar la contribución de las prácticas intermedias en el desarrollo de la competencia comunicativa en un Segundo Idioma UMCE.

5.4 Justificación del proyecto

Con el objetivo de fundamentar la relevancia de este proyecto, se presenta a continuación uno de los argumentos más consistentes que justifica la génesis de esta propuesta, el cual recae en la obligación del Estado de Chile en garantizar y asegurar el acceso a los derechos fundamentales de todas las personas que habitan el país. En términos específicos, esto implica la adopción de políticas y acciones que promuevan la protección de los derechos ciudadanos. En el marco legislativo vigente, Chile se ha adherido a convenciones internacionales como, por ejemplo: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ratificada el año 2008 y que en varios artículos aborda puntos claves sobre el reconocimiento lingüístico - cultural de las personas sordas, la importancia de la educación en la lengua materna, la accesibilidad y participación político - social de este grupo. Así mismo, la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, también propuesta adoptada por la ONU, refuerza el respaldo normativo en relación al acceso a una educación equitativa e inclusiva y a la reducción de las desigualdades.

En el plano nacional, el cuerpo normativo representado principalmente por la reciente promulgación de la ley N° 21.303, que en el año 2021 modificó el inciso tercero del artículo N° 34 de la ley N° 21.422, en el que se establece que el Estado chileno y su por consiguiente su administración, se comprometen a asegurar que la Lengua de Señas sea el principal medio de comunicación y canal de aprendizaje para las/os estudiantes sordas/os a lo largo de su proceso educativo.

El Ministerio de Desarrollo Social y Familia, MDSF dispone en el Art n°34 lo siguiente:

"La enseñanza para los y las estudiantes sordas en los establecimientos señalados en el inciso anterior deberán garantizar el acceso a todos los contenidos del currículo común, así como cualquier otro que el

establecimiento educacional ofrezca, a través de la lengua de señas como primera lengua y en español escrito como segunda lengua”. (MDSF, 2021).

A pesar del notable avance legislativo en el reconocimiento de la Lengua de Señas Chilena LSCh, como lengua oficial de las personas Sordas y por tanto patrimonio intangible de su comunidad (Ley 21.303. Art 26, 2021) persiste una brecha crítica que en la realidad no se ha podido subsanar, y es que la población sorda que asiste a una escuela regular incluso con programa de integración escolar -PIE- carece de apoyos sistemáticos para el acceso al aprendizaje y la participación equitativa. Lo anterior se reproduce por la falta de profesionales que puedan responder de manera pertinente a esta realidad. Incluso se conoce por cifras del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2019) solo el 20% de los establecimientos cuenta con la figura de un intérprete en Lengua de Señas. Siendo así, mucho menos se encuentran equipos interdisciplinarios con profesoras/es especialistas en educación de personas Sordas, intérpretes en LS, y co-educadores Sordas/os cuyo rol es ser modelo lingüístico-cultural para las infancias (MINEDUC, 2024). Es por ello que se sigue evidenciando un incumplimiento del Estado en su rol garante. Por su parte, las escuelas especiales que albergaron históricamente a la población estudiantil Sorda, en contextos donde la Lengua de Señas era el canal de comunicación principal, se han ido cerrando tras la promulgación en el año 2015 de la ley de inclusión escolar, la cual promueve la integración de estos/as estudiantes a establecimientos regulares.

Otra razón fundamental que respalda la realización de este proyecto se vincula estrechamente con la misión institucional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE, que en su dimensión ética promueve modelos educativos interculturales y el reconocimiento de la diversidad incluyendo a las comunidades sordas como parte esencial de la plurinacionalidad existente. La UMCE, en su compromiso con la formación de profesionales críticos e inclusivos, ha priorizado el desarrollo de competencias interculturales que impactarían directamente a la educación pública inclusiva y equitativa del país.

6. ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUAL

6.1 Posición teórica conceptual

1. Educación de las personas Sordas

La educación de las personas Sordas se ha caracterizado por una extendida controversia entre los diferentes enfoques que constituyen los modelos para educar a este grupo humano, ha existido una extrema polaridad entre unos y otros. Algunos de estos modelos, promueven indiscutiblemente el desarrollo de la lengua oral; mientras que otros, reconocen la lengua de señas como el medio natural de comunicación de las personas sordas. Lo que sin lugar a duda es indiscutible es que, tras la pérdida auditiva, en mayor o menor medida, el cerebro es capaz de establecer nuevas conexiones neuronales y reorganizar su corteza. De hecho, en un estudio de neurociencia publicado recientemente han confirmado que las personas Sordas compensan el acceso a la información del entorno mediante un mayor procesamiento visual, en especial en el campo periférico, el cual se encuentra lateralizado en el hemisferio izquierdo donde los oyentes procesan la mayor parte del lenguaje oral (Guerrero C & Hernández G, 2025).

A lo largo de la historia ha predominado una visión patológica de la sordera, el motivo principal deviene de una concepción de normalidad, de norma, de referencia, basada en lo que cree o vive el grupo dominante, en este caso el grupo oyente. Pese a ello, la comunidad Sorda y su organización social le ha permitido transitar a una nueva conceptualización desde el lugar del reconocimiento y la garantía de sus derechos. Esto se refleja en las nuevas políticas públicas y cuerpos normativos. Aun así, aún es posible identificar resabios de esta visión discapacitante, en el cotidiano la realidad sigue siendo excluyente y desigual.

Desde una visión socioantropológica, “las diferencias como diversidad y proveer espacios educativos que reconozcan las múltiples dimensiones de la existencia

humana, las similitudes y diferencias culturales y la interculturalidad” (Herrera, et.al, 2019). En este sentido, si pensamos también que las personas sordas también son diversas no estaríamos pensando en un modelo educativo único, puesto que el abanico de características y condicionantes que implican la sordera son tan infinitas como personas sordas existen. Es preciso tener en cuenta que para seleccionar elementos de enseñanza que se ajusten a las características individuales de cada sujeto mientras que si continuamos homogeneizando a la población continuaremos replicando respuesta sin sentido.

1.1 Enfoques de Educación de las personas Sordas

Resulta importante para este proyecto comprender cómo han ido evolucionando los enfoques con los que se ha educado a las personas Sordas hasta lograr su validación lingüístico - cultural. A continuación, se presentan de manera cronológica las propuestas educativas que se han propuesto para la participación de este grupo humano en el sistema educativo.

1.1.1 Enfoque oralista

La corriente oralista se propagó en todas las latitudes del mundo a partir del dictamen ocurrido en el año 1810 en Italia, lugar donde se llevó a cabo el conocido “Congreso de Milán”. Sin la participación de ningún representante de la comunidad sorda en el encuentro, la cultura dominante toma la decisión de soterrar la lengua de señas bajo su prohibición de uso, al mismo tiempo en que impulsa el desarrollo de la audición y el uso de la lengua oral como camino unívoco para la educación de las personas sordas. Predomina de manera el enfoque médico-rehabilitador.

De este modo los procesos de enseñanza-aprendizaje, se transformaron en sesiones de terapia del habla y la rehabilitación auditiva el eje central del acto pedagógico. Por consiguiente, las escuelas se convirtieron en centros de rehabilitación,

los profesores asumieron un rol terapéutico lo que en resumidas cuentas desencadenó en un estancamiento lingüístico sin precedentes, que tiene impacto hasta la actualidad.

1.1.2 Enfoque Comunicación total

El enfoque de Comunicación Total fue la transición entre el oralismo y el bilingüismo. Las investigadoras Lissi R, Svarthoim K & Gonzáles M., (2012) exponen en su artículo que en términos prácticos este enfoque supone que los profesores pueden utilizar señas o gestos simultáneamente con el habla y cualquier otro medio visual para transmitir un mensaje. Así, el niño sordo no tiene que depender sólo del habla para comprender lo que se dice en clases.

Esta metodología educativa tuvo sus efectos negativos en la población Sorda los que quedaron al descubierto después aproximadamente veinticinco años en los que permaneció vigente esta modalidad pedagógica. Finalmente se evidenció que los aportes fueron muy pocos, y que las/os estudiantes sordas/os no se desarrollaron con avances esperables cognitivamente, ni adquirieron con mayor facilidad la lengua oral de la sociedad mayoritaria del territorio que fue otra premisa desvalida.

1.1.3 Enfoque Bilingüe e Intercultural Bilingüe

En vistas de este recorrido por la educación de las personas Sordas y las propuestas educativas encontramos el bilingüismo, corriente que reconoce el rol de la lengua de señas en el contexto de aprendizaje. Uno de los principios establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (UNESCO, 1998) es el derecho que cada comunidad lingüística tiene para dar forma a la vida en su lengua propia y en todos los ámbitos.

Así mismo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2005) define la educación intercultural como la posibilidad de promover relaciones positivas

entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural. Es por lo anterior, que la interculturalidad ha sido abordada como una problemática de interés social, teniendo considerables implicancias en la configuración de nuevas políticas públicas y de reformas educativas. Ha desarrollado una fuerza creciente desde la década de los 90' aunque como dice Beltrán (2015) en su libro, la diversidad cultural no es un fenómeno reciente, más bien ha existido desde siempre ya que en ningún lugar del mundo la sociedad es completamente homogénea. Comenta además que el objeto de análisis de la interculturalidad son las relaciones entre varias culturas e identidades que cohabitan en un mismo espacio físico.

La intelectual Catherine Walsh (2010) por su parte una clasificación de 3 tipos de interculturalidad: relacional, funcional, crítica. Para efectos de este posicionamiento conceptual, tomaremos la referencia de la racionalidad crítica sobre la interculturalidad, visualizándola como una problemática de orden estructural-colonial-racial. Desde esta perspectiva epistemológica se dejan al descubierto las relaciones de poder contenidas en diferentes culturas, al mismo tiempo se distingue el posicionamiento jerárquico de los diferentes grupos culturales, donde finalmente las minorías son oprimidas y excluidas. Así, es el caso de este proyecto referido a la comunidad sorda y el histórico colonialismo lingüístico que se constata en el sistema escolar en el que se impone el español en su modalidad oral y se privilegia el acceso a la información mediante el canal auditivo oral.

1.2 Modalidades de Educación para las personas Sordas

Actualmente en Chile, existen dos modalidades de educación para las personas Sordas. Una de ellas es la educación especial y la otra es la educación regular con programas de integración. En cifras presentadas por la división de educación especial del Ministerio de Educación (Orientaciones técnicas, 2019), existe un total de 2.227 estudiantes sordos distribuidos en el sistema educativo del país, de los cuales 1.842,

equivalentes a un (17%) se encuentran en escuelas especiales, mientras que 385, es decir un (83%) son parte de algún establecimiento educacional con Programa de Integración Escolar (p.13). De igual manera es importante tener en cuenta que hay un número indeterminado de estudiantes que no han sido contabilizados, puesto que no se tiene registro de ellos esto puede deberse a que estas/os estudiantes son parte del sistema particular de educación, o que, en su defecto, las escuelas a las que pertenecen no han hecho registro de su condición, por ende, no reciben subvención estatal.

1.2.1 Escuelas Especiales

Las escuelas especiales corresponden a un subsistema dentro de la educación cuyo objetivo es dar respuesta a las necesidades educativas especiales. Su implementación para brindar apoyo de carácter permanente, constituyendo una modalidad diferenciada de escolarización. En Chile, las escuelas especiales de sordos, según reportes del Ministerio de Educación, corresponden a solo 6 establecimientos educacionales que atienden exclusivamente a estudiantes sordas/os. De las cuales se encuentran 4 en la Región Metropolitana y 2 en la Región de Valparaíso. Este tipo de establecimientos educacionales tienen planes y programas propios, los cuales enfatizan en la adquisición del español escrito como una segunda lengua.

1.2.2 Escuelas con Programas de Integración Escolar (PIE)

Las escuelas regulares que cuentan con programas de integración escolar, son establecimientos educacionales que funcionan como una estrategia inclusiva generada para equiparar las oportunidades de aprendizaje mediante una enseñanza diversificada (MINEDUC,2013) entregando apoyos adicionales para estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial ya sea de tipo transitoria, o permanente como es

el caso de las pérdidas auditiva: hipoacusias (pérdida parcial de la audición) o sordera (pérdida severa o total de la audición).

En términos administrativos, este tipo de centros educacionales reciben subvención del estado por la matrícula de estudiantes permitiendo con ellos la obtención de recursos, los que pueden ser de tipo humanos como materiales. Es el decreto supremo n°170/2010 el que establece las normas para regular los procesos de evaluación y diagnóstico de las necesidades educativas. En el texto se propone que estos procedimientos tengan un componente integral e interdisciplinario, lo que para el caso de estudiantes sordas/os se traduce a una evaluación diagnóstica que incluya una perspectiva audiológica y una perspectiva socioantropológica.

2. Aprendizaje de una segunda lengua: L2

El aprendizaje de una segunda lengua ha estado sustentado por los lineamientos que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en su abreviatura MCER, el cual establece estándares mínimos en la organización del aprendizaje de un idioma en seis niveles de adquisición lingüísticas (A1, A2, B1, B2, C1, C2) los que pueden agruparse a su vez en tres etapas: usuario básico, usuario independiente, usuario competente. Estas formas de clasificar sientan las bases para la elaboración de planes y programas para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas con uso internacional. En Chile también se ha tomado como referencia el MCER para generar mecanismos de evaluación coherentes al contexto de enseñanza y las características del idioma. El desarrollo de la competencia comunicativa tiene una progresión en la ruta de aprendizaje de una segunda lengua, por lo cual en términos curriculares contar las directrices del MCER permite diseñar los programas de estudio de acuerdo a estándares reconocidos internacionalmente.

2.1 El aprendizaje de la Lengua de Señas como segunda lengua.

El aprendizaje de la lengua de señas debe considerar no solo elementos lingüísticos, sino que es prioritario incluir los elementos culturales que propicien el valor de esta diversidad lingüística y por ende de las personas usuarias de ellas, en este caso personas señantes. El dominio progresivo de las lenguas de señas es una puerta de entrada para conocer las costumbres y tradiciones de las comunidades Sordas, posibilitando la construcción de puentes entre grupos sociales y haciendo un reconocimiento de la pluralidad lingüística existente desde un punto de vista donde el aprendizaje de las lenguas nativas es importante para la integración social de toda la población habitante de un territorio común, con valor en la justicia y equidad social.

La producción de la lengua de señas en una etapa de aproximación inicial, requiere del manejo de los parámetros formacionales, evolutivamente etapas más avanzadas de aprendizaje se van incorporando las estructuras gramaticales más complejas, organizaciones sintácticas y los componentes no manuales: como el uso de espacio, del cuerpo y del rostro, aspectos que suponen ser un mayor desafío para quienes tienen usan lenguas con modalidad auditiva oral. La riqueza lingüística demostrada en investigaciones recientes muestra los componentes propios de esta lengua de modalidad viso-gestual-espacial.

2.1.1 Competencias lingüísticas: Lengua de Señas Chilena

El dominio de habilidades lingüísticas que se espera logren desarrollar las/os profesionales formadas/os en la UMCE, se relaciona con la capacidad de demostrar un desempeño eficiente en la producción y comprensión de la lengua de señas chilena en un nivel de dominio A2, según lo que correspondería a la clasificación del MCER, declarado también en el programa de estudio de la actividad curricular denominada Segundo Idioma III: Lengua de Señas de Chile III.

El nivel A2 corresponde a subnivel conocido como plataforma, que en términos concretos corresponde a alguien capaz de comprender frases y expresiones de uso

frecuente sobre tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Saber describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

En los planes y programas de estudio se desagrega la competencia de segundo idioma de la siguiente manera: interacción comunicativa (IC), repertorio de vocabulario (RV), la fluidez (F) y las competencias de Valoración Intercultural (VI), Valoración Intercultural 2 (VI2) las que se desarrollan en las tres actividades curriculares comprometidas con esta línea de formación de manera progresiva que en términos didácticos se traduce a un enfoque práctico que promueva la participación activa.

2.1.2 Competencia Práctica: Pedagógica

Con competencia práctica se hace referencia al despliegue de conocimientos, herramientas y actitudes en la gestión de un espacio de aprendizaje. Respecto de la competencia sello 3 declarada en el modelo educativo UMCE y sus respectivas actividades curriculares asociadas, cabe destacar que en el nivel intermedio de su trayectoria se prevé que el/la estudiante en formación construya colaborativamente estrategias pedagógicas innovadoras en distintos contextos educativos que le permitan investigar y reflexionar críticamente acerca de su identidad profesional. (Modelo de Formación Práctica, UMCE, 2019).

Para ello se describen también en la declaración del modelo educativo cinco criterios de graduación de las competencias en distintos niveles de logro. Entre ellos tenemos:

- a) Autonomía
- b) Trabajo Colaborativo
- c) Reflexión
- d) Oportunidades de aprendizaje
- e) Investigación

Estos criterios señalados son los que se toman para hacer un rediseño del instrumento de evaluación de las prácticas intermedias, tomando como nivel de logro esperado el nivel intermedio de las prácticas.

2.2 Agentes que imparten la enseñanza de la LSCh.

Se ha hecho cada vez más patente que la enseñanza de la lengua de señas debe ser impartida por personas Sordas, lo que puede ser lógico dado que la experiencia personal supone un alto nivel de competencia lingüística al mismo tiempo en que se riqueza lingüística del idioma y por sobre todo transmitir elementos culturales que por lo general se obvian, o no se les da el estatus que requieren cuando son transmitidas por personas conocedoras de las lenguas de señas pero que no comparten la condición. Es importante remarcar la vitalidad que tienen estos elementos culturales para el cambio en el imaginario discapacitante que existe en torno a la sordera.

Respecto a lo mismo, la modificación legislativa de la ley N°21.303/2021 en el artículo 26 bis declara que:

“La enseñanza de la lengua de señas será realizada preferentemente por personas sordas calificadas. Un reglamento dictado por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo Social y Familia regulará las condiciones, requisitos y calificaciones necesarias para la enseñanza de la lengua de señas.”.

Ha pasado un tiempo considerable desde la promulgación de esta ley, pero la reglamentación que regula la calificación de las personas sordas que enseñan la LS no ha sido todavía puesta a disposición por los organismos estatales correspondientes. El objetivo es que con sus lineamientos se reconozca claramente un perfil para esta labor. En la misma medida que avanza el poder judicial, es importante que las personas

Sordas se profesionalicen, de modo tal que sea una mejora continua entre el plan legislativo y las acciones que lo concreten.

Lo que ha ocurrido hasta ahora es que el Ministerio del Trabajo, a través de la Comisión del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales, también conocida como Chilevalora, ha intervenido en la caracterización de perfiles ocupacionales a través del reconocimiento formal de conocimientos, capacidades y aptitudes que tienen las/os trabajadoras para ejecutar funciones específicas en un puesto de trabajo, independientemente de su adquisición. Referente a las personas que se desempeñan en la enseñanza de este idioma la entidad ha creado un catálogo de perfiles para certificar a instructores de lengua de señas chilena y cultura sorda, definiendo que el perfil principal de ocupación será:

“Ejecutar procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua de señas chilena y de la cultura sorda, a personas que la aprenden como segunda lengua con fines comunicativos, de acuerdo al marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) y la normativa nacional e internacional aplicable” (Chilevalora, 2018, sección “Perfiles laborales”)

Es complejo pensar que una persona que no ha tenido formación pueda desempeñarse de manera profesional sin tener las herramientas teóricas y prácticas para actuar de ese modo. En Chile, recientemente y de manera incipiente, se están desarrollando algunas líneas formativas en la profesionalización de personas Sordas para el ejercicio de la docencia, pero en un nivel de reconocimiento como instructor puesto que los programas son de carácter técnico, no son carreras profesionales.

3. Lenguas de Señas

Para responder la pregunta qué son las lenguas de señas, se aludirá a la definición propuesta en la tesis doctoral de la profesora e investigadora Ximena Acuña,

quien menciona a través en el siguiente párrafo las características de estas lenguas y sus principales funciones.

Las lenguas de señas, son lenguas que se transmiten mediante una modalidad visual gestual espacial, y tal como las lenguas orales son sistemas convencionales que posibilitan la comunicación y la interacción del grupo humano que la utiliza. (2016)

Los avances en el estudio lingüístico de este tipo de lenguas han permitido su reconocimiento y legitimación. Desde la década de los 60' las investigaciones de William Stokoe en las que analiza la estructura interna de la lengua aportaron a tal punto que al fin se le otorgó el mismo estatus que cualquier otra lengua oral. En estos estudios se han descrito los principales constituyentes de las lenguas de signos que corresponde a los denominados Parámetros Formacionales, elementos de constitución mínima para el desarrollo del nivel semántico en su combinación: la Orientación de la palma de la mano, la Configuración Manual, el Punto de Articulación de la seña, su Movimiento y por último e incluso más importantes que los rasgos manuales, se encuentran los Componentes No Manuales como la expresión facial y corporal

La falta de investigaciones lingüísticas antes de la de los años 60 fueron la causa principal en la prohibición del uso de la lengua de señas en el sistema educativo por larga data. Dado el impacto que ocasionó esta privación es que resulta importante dedicar interés investigativo en las lenguas de las minorías socioculturales para que se generen nuevos conocimientos para el avance en el uso de esta lengua en todo contexto de desarrollo humano.

Por su parte cabe aclarar que las lenguas de señas no son universales, varían por ubicación geográfica y tal como toda lengua viva, experimenta modificaciones, adaptaciones que finalmente representan la evolución de la comunidad y su cultura.

3.1 Lengua de Señas Chilena: LSCh.

Tal como se anunció en el apartado anterior, se habla de lenguas de señas en sentido plural ya que no existe una única lengua de señas, sino que varía por país y tiene sus variantes locales. Respecto de la Lengua de Señas Chilena en adelante LSCh, ha sido reconocida en Chile recientemente en el año 2021 producto del incesante activismo de la comunidad Sorda residente que se le reconozca explícitamente en el marco jurídico. Esto devenido de una historia de privación sociolingüística En el artículo 26 de ese cuerpo normativo se explicita lo siguiente:

"La lengua de señas chilena es la lengua natural, originaria y patrimonio intangible de las personas sordas, así como también el elemento esencial de su cultura e identidad individual y colectiva. El Estado reconoce su carácter de lengua oficial de las personas sordas.

El Estado reconoce y se obliga a promover, respetar y a hacer respetar, de conformidad con la Constitución, las leyes y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, los derechos culturales y lingüísticos de las personas sordas, asegurándoles el acceso a servicios públicos y privados, a la educación, al mercado laboral, la salud y demás ámbitos de la vida en sociedad en lengua de señas." (MDSF, Ley N°21.303/ 2021)

Los avances que encarnan el compromiso estatal declarado en el artículo anterior no han sido del todo proporcionados, es más, en temas de acceso a la información y participación de las personas Sordas en ámbitos judiciales y de salud se experimentan las mayores brechas de acceso. En los últimos años se ha podido ver que respecto al acceso al entretenimiento el arte y la cultura cada vez se han ido desarrollando mayores acciones en pos de contar con traductores- intérpretes de LSCh

- Español, pero aún persiste un déficit de participación garantizada para las personas sordas en servicios como la salud, el trabajo y la educación dado que no cuentan con profesionales preparadas/os para la atención de diversidades lingüístico- culturales.

4. Marco legislativo

A continuación, se presenta una recopilación del conjunto de leyes que constituyen el aparato normativo responsable de garantizar y regular el acceso a los derechos de las personas Sordas en los diferentes ámbitos de participación social, con especial énfasis en el reconocimiento lingüístico y el acceso a la educación.

4.1 Ley N° 20.422

Esta ley, la 20.422, establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, sus principales aportes se producen debido a su promulgación en el año 2010. Su contenido se sustenta en los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social.

Con la publicación de esta ley se establecen los cimientos que posteriormente constituirán el logro del reconocimiento de la lengua de señas chilena como la lengua propia y natural desarrollada por las personas Sordas, pero en ella solo se le otorga el estatus de 'medio de comunicación' lo que luego dará lugar a una de las modificaciones que le han realizado y que le asigna su carácter lingüístico oficial. Por su parte, este texto normativo presenta los organismos públicos encargados de generar las condiciones para el éxito de una plena inclusión social de las personas con discapacidad: Servicio Nacional de la Discapacidad, Comité de Ministerios (actual Comité de Desarrollo Social y Familia) y Consejo Consultivo de la Discapacidad.

4.2 Ley N° 21.303

En enero del 2010 entra en vigor la ley N° 21.303 la cual incorpora una serie de especificaciones a la ley N° 20.422, refiriéndose y profundizando injerencia en la 'Promoción de uso de la lengua de señas y se reconoce como lengua oficial de las personas Sordas'.

Las principales modificaciones que se observan en relación a la ley N°20.422/2010 se describen en el siguiente punteo:

- Se hace la distinción entre persona con discapacidad auditiva y persona sorda.
- Se establece que la lengua de señas chilena es la lengua natural y patrimonio intangible de las personas sordas.
- Se dispuso que la enseñanza de la lengua de señas será realizada preferentemente por personas sordas calificadas.
- Se estableció que la enseñanza para las/os estudiantes sordas/os deberá garantizar el acceso a todos los contenidos del currículo común a través de la lengua de señas. (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021)

5. Modelo curricular por competencias

A partir de la evolución que ha experimentado el campo laboral y los procesos productivos, se ha evidenciado la necesidad de redirigir la formación de profesionales lo que en términos curriculares derivó a hablar de modelos por competencia. Se comprende lo anterior, producto que el mundo del trabajo no solamente demanda el dominio de técnicas o habilidades, sino que se espera el despliegue de conocimientos de distinto orden.

Según el experto en educación por competencias Sergio Tobón (2013): las competencias son procesos integrales de actuación ante actividades y problemas de la vida personal, la comunidad, la sociedad, el ambiente ecológico, el contexto laboral-profesional, la ciencia, las organizaciones el arte y la recreación, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual se integra el saber ser

(automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros) con el saber conocer (conceptualizar, interpretar y argumentar) y el saber hacer (aplicar procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los retos específicos del entorno, las necesidades personales de crecimiento y los procesos de incertidumbre, con espíritu de reto, idoneidad y compromiso ético.

Bajo esta nueva lógica de enfoque curricular, las metodologías de enseñanza deben abandonar modos tradicionales para hacer clases que impliquen estrategias didácticas como por ejemplo cátedras saturadas de teoría, con metodologías completamente expositivas por parte de los docentes. Se precisa garantizar la formación integral, orientar el proceso formativo, desarrollo de una identidad institucional que se transforma en un sello distintivo entre las instituciones de educación superior y su oferta formativa

Poca articulación curricular dentro de las instituciones de educación superior pero también desde el punto de vista del vínculo que tiene entre los niveles educativos de enseñanza media y enseñanza superior.

5.1 Tipos de competencias

Desde el punto de vista epistemológico, existen tres tipos de competencias que se han categorizado para el diseño curricular en educación superior. De las cuales, cada una tributa a propósitos distintos. Así, se encuentran las competencias de tipo sello, genéricas y específicas. Sus nombres son indicadores de su función, así pues bien, las primeras corresponden a competencias fundamentales y con competencias de tipo transversales. En cambio, las competencias genéricas corresponden a aquellas que no se vinculan a áreas disciplinares específicas, son comunes a varias áreas del conocimiento. Al mismo tiempo, las competencias específicas se focalizan en habilidades de orden más específico que se conectan con áreas o disciplinas particulares y que por ende permiten un desarrollo competente en un trabajo específico.

Estas tres clasificaciones esperan contribuir a que el/la profesional actúe de manera eficiente en cualquier contexto posible que le sea presentado.

5.2 Modelo Educativo por Competencias de la UMCE

Como parte de las innovaciones curriculares por las que ha transitado la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE, específicamente desde el 2016 con la actualización del modelo educativo, se ha propuesto un diseño basado en la enseñanza y desarrollo de competencias. A partir de esta postura asumida por la institución se redirige la manera en que deben ir forjando sus profesiones u oficios en relación con las necesidades de un entorno que demanda cada vez el desarrollo de nuevas habilidades o más bien, la articulación de un conjunto de ellas. Este tipo de enfoque por competencias favorece la incorporación de conocimientos transdisciplinarios, a fin de lograr una formación integrada e inclusiva con un sello de calidad. Esta casa de estudios superiores la UMCE, propone en sus perfiles de egreso competencias comunes a todas las carreras de pedagogía, tales como:

- Competencias Sello: reflexión crítica, innovación educativa, dimensión práctica.
- Competencias Genéricas: TIC's, segundo idioma, comunicativa, trabajo colaborativo. (Modelo Educativo UMCE, 2016)

Con esta selección de competencias, la institución busca crear una autenticidad profesional como menciona el siguiente párrafo extraído del modelo educativo vigente:

“La persona egresada de la UMCE construye su identidad profesional en la especialidad y en la intervención de contextos reales desde el inicio de su formación profesional, lo que le permite contribuir a la renovación del sistema y la construcción de conocimiento en las áreas de educación y salud”. (Modelo Educativo UMCE, 2016)



*Diagrama Modelo Educativo UMCE, 2016, pág. 9.

El diagrama anterior muestra de manera gráfica la articulación entre las competencias de la Universidad.

6.2 Contribución a la innovación educativa

La contribución que se le asocia a este proyecto de intervención apunta a favorecer la consolidación de competencias claves que prescinde adquirir e incorporar un/a profesional de la educación en concordancia con las características de los escenarios educativos actuales. Esto implica desde la gestión de las instancias formativas generar la posibilidad concreta de movilizar conocimientos, herramientas y actitudes poniendo en práctica los saberes con un grado de desempeño progresivo en el ejercicio autónomo de la docencia.

En este sentido, articular la competencia genérica en un segundo idioma con la competencia sello de dimensión práctica posibilita robustecer el nivel intermedio, otorgándole mayor significatividad a esta etapa formativa, introduciendo elementos de desempeño desde un enfoque de derechos, donde las/os estudiantes en formación puedan aplicar sus conocimientos lingüísticos y pedagógicos.

Al mismo tiempo, organismos internacionales como la UNESCO, que históricamente ha expresado el derecho que tiene toda persona al aprendizaje en su lengua materna, reconoce el alto impacto de la presencia de un entorno lingüístico bilingüe-intercultural no tan solo en mejoras en el rendimiento escolar, si no que influye en el desarrollo socioemocional de las personas. Desde el plano legislativo local la

ejecución de esta propuesta ampara el derecho de las/os estudiantes sordas/os del país para ser educadas/os en su lengua y en condiciones de reconocimiento socio-lingüístico contando con profesionales que puedan responder a esta garantía.

7. DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN

Desde el punto de vista metodológico, el diseño de este proyecto de intervención se adscribe a la investigación de carácter cualitativo, esto en razón de sus objetivos, características y elementos de composición. Al respecto de este tipo de investigación, se puede decir que desde sus inicios de aplicación en las ciencias sociales, se le reconocen dos vertientes: una de ellas sociológica y otra educativa. En el plano educativo, se ha fortalecido mediante el uso de una de las metodologías más contribuyentes a lo largo de los años, la *investigación-acción*.

Este tipo de postura metodológica tiene como objetivo principal la búsqueda colectiva de soluciones a problemáticas cotidianas que se sitúan en los contextos, por ello se le atribuye un fuerte componente democrático-participativo. Desde los inicios de la investigación-acción, propuesta por Kurt Lewin en el año 1944 ya precisaba que una de las características principales es que todos los involucrados en un problema deben involucrarse en su solución. Para efectos de exponer el posicionamiento metodológico asumido en este proyecto, es clave mencionar uno de los elementos más trascendentales de la investigación-acción que es la participación activa de la comunidad a la que le atañe el problema abordado. Se espera de esta manera, la colaboración de los agentes involucrados en todas las etapas en que se ejecuta la idea de solución.

El profesor e investigador británico John Elliot le dio un enfoque a la investigación-acción mediante su incorporación en el ámbito educativo, con ello definió que su propósito es transferible a la capacidad docente de mejorar sus prácticas, otorgándole así un rol protagónico al profesor/a como agente de transformación de la realidad en la que se encuentra inmerso/a. Fue Elliot quien hizo aportes claves

definiendo tres características principales de este tipo de abordaje, dos de ellas representan de manera acertada las aspiraciones del diseño de este proyecto presentado. Estas características son (1990): 1) la susceptibilidad en los cambios (contingentes). 2) las respuestas prácticas (prescriptivas). Es contingente ya que pretende resolver un problema práctico mediante acciones intencionadas que logren fortalecer la competencia profesional en un segundo idioma, al mismo tiempo en que se trabaje gradualmente el rol profesional en la formación inicial docente.

Por su parte, la cualidad de brindar una respuesta práctica prescriptiva a un problema determinado quiere decir que no solo se espera comprender la situación-problema, sino que intervenir en ella con soluciones concretas y acciones específicas.

A partir de todas las características que avalan el posicionamiento metodológico presentado es que se puede hacer referencia a la investigación- acción como una herramienta epistemológica más que solamente como una metodología puesto que supone una intersubjetividad que predispone a los cambios y transformaciones significativas del entorno vivido.

Otro de los ejes centrales que ha marcado el desarrollo de la investigación- acción como herramienta transformacional es su estructura cíclica. En la literatura, los diferentes autores coincidieron en las etapas que incluyen los ciclos de investigación las cuales son: Planificar, Actuar, Observar, Reflexionar. Así mismo se concuerda en que mientras mayor es la necesidad de efectuar ciclos recursivos, mayores serán las probabilidades de profundizar en posibilidades que lleven a una mejora continua y permanente de aquello que se precisa actualizar, innovar, cambiar.

Dentro del proceso metodológico utilizado para esta propuesta de intervención existe una acción absolutamente relevante que se llevó a cabo para articular la competencia eficiente en un segundo idioma: lengua de señas chilena y las competencias de orden pedagógico adquiridas en la práctica intermedia. Esta se refiere a una de las fases asociadas al cumplimiento del objetivo específico 3. Este objetivo está declarado como: Diseñar mecanismos de evaluación pertinentes que permitan

develar la contribución de las prácticas intermedias en el desarrollo de la competencia comunicativa en un segundo idioma UMCE.

En el marco de un diseño evaluativo pertinente se reconoce la necesidad de elevar un proceso intencionado, sistemático y consustancial a través del cual se recoja información respecto a la contribución de esta alianza de competencias formativas: CG2 y CS3, para la toma de decisiones que decantan en mejoras en los mismos procesos, se vuelve al espiral de investigación-acción para generar un ciclo investigativo mejorado.

Dada las aspiraciones anteriores, se utilizaron como referencia los instrumentos evaluativos; rúbricas que ya dispone la universidad, pero con una modalidad de aplicación en co-docencia. Esta co-docencia estará representada por un tutor/a de la carrera y por un tutor/a del programa de segundo idioma. El propósito de esta co-docencia radica en la posibilidad de tener ambas perspectivas evaluativas las cuales se puedan poner en común en una reunión de retroalimentación entre las/os actores involucradas/os en el proceso completo de práctica, es decir, tutores de la universidad en su respectivo momento el profesor guía, y por supuesto las reflexiones y autopercepciones que tenga el propio estudiante.

En la rúbrica a), presentada más abajo, se desglosan los niveles de logro para cada criterio pedagógico propuesto en el Modelo de Formación Práctica (2019). En este caso, el nivel de desempeño destacado pone de manifiesto el logro esperado en este proceso de la etapa formativa, el nivel suficiente declara el logro alcanzado una práctica inicial y por último el nivel inicial que se traduce también en logros progresivamente inferiores a los esperados para un nivel básico de práctica.

a) Rúbrica de evaluación práctica intermedia (Modelo de formación práctica, 2019)

Criterios	Nivel de desempeño		
	Destacado	Suficiente	Inicial
Autonomía	Propone estrategias pedagógicas consensuadas con el/la docente formador/a	Desarrolla estrategias pedagógicas apoyadas por el/la docente formador/a	Ejecuta estrategias pedagógicas que indica el/la docente formador/a
Trabajo colaborativo	Integra equipos profesionales en experiencias colaborativas	Participa en experiencias de aprendizaje cooperativo con el/la docente formador/a y entre pares	Interactúa ocasionalmente con pares, recibe instrucciones explícitas, con un rol limitado a cumplir tareas específicas
Oportunidades de aprendizaje	Propone estrategias pedagógicas a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes	Apoya el aprendizaje de las/os estudiantes considerando las orientaciones del/la docente formador/a	Realiza acciones genéricas de apoyo al aprendizaje, con limitada identificación de las necesidades de los estudiantes.
Reflexión	Reflexiona sobre el quehacer de su propia práctica para la construcción de su identidad profesional	Analiza nudos críticos de la práctica para la construcción de su identidad docente	Identifica aspectos generales de su práctica pedagógica, pero no logra profundizar en su relación con la identidad profesional.
Investigación	Define problemáticas para proponer acciones innovadoras para el aprendizaje	Explora situaciones educativas para identificar componentes del proceso de aprendizaje	Reconoce situaciones educativas aunque su aproximación a la investigación es solo descriptiva

Por su parte, la siguiente rúbrica de evaluación que se presenta en seguida, contiene la desagregación de las competencias atribuidas a un nivel de desempeño progresivo en un segundo idioma.

b) Rúbrica de evaluación competencia genérica 2: Segundo Idioma

Desagregación de competencias	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
Interacción Comunicativa IC	Se expresa de manera eficiente, formulando y respondiendo preguntas sobre temas cotidianos de interés personal y social, y utilizando estructuras de complejidad mediana correctamente	Se expresa de manera básica, formulando y respondiendo preguntas sobre temas cotidianos de interés personal y social, y utilizando estructuras de complejidad mediana correctamente	Se expresa de manera inicial formulando y respondiendo preguntas sobre temas cotidianos de interés personal y social, y utilizando estructuras de complejidad mediana correctamente
Repertorio de vocabulario RV	Demuestra poseer un repertorio de vocabulario suficiente que le permite la comprensión de temas de interés personal y social (propios de la cultura)	Demuestra poseer un repertorio de vocabulario básico que le permite la comprensión de temas de interés personal y social (propios de la cultura)	Demuestra poseer un repertorio de vocabulario inicial que le permite la comprensión de temas de interés personal y social (propios de la cultura)
Fluidez F	Desarrolla estrategias de compensación que le permiten mantener el flujo de la interacción lingüística de manera fluida	Desarrolla estrategias de compensación que le permiten mantener el flujo de la interacción lingüística de manera básica	Desarrolla estrategias de compensación que le permiten mantener el flujo de la interacción lingüística de manera inicial
Valoración Intercultural VI	Contrasta formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística propia	Describe formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística	Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística
Valoración intercultural 2 VI2	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	Responde al 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	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

	comunidades.	comunidades	comunidades.
--	--------------	-------------	--------------

Cada tutor/a estará encargado de realizar la observación y análisis del desempeño en las instancias de visitas guiadas, más se propone que para efectos de contribución de la evaluación se realicen reuniones de puesta en común del desempeño monitoreado, incluso con la participación activa del/la estudiante practicante quien tiene la posibilidad abierta de autoevaluar sus aptitudes detectando posibilidades de mejora y reconociendo sus fortalezas

7.1 Coordinación entre profesional, participantes o grupos

Parte de las acciones que implican la ejecución de este proyecto recaen en la articulación de las unidades académicas encargadas del proceso formativo práctico de las/os estudiantes de pregrado de las distintas carreras que imparte la UMCE, entre ellas la Dirección de Prácticas Institucionales, las coordinaciones de prácticas departamentales y la coordinación del programa de Segundo Idioma en su línea formativa de Lengua de Señas Chilena con la finalidad de socializar el proyecto en busca de la adherencia a la iniciativa y por ende al trabajo compartido en co-docencia por profesores tutores de práctica de las carreras y de la línea formativa en un segundo idioma.

Posterior a implementar una capacitación a los profesionales a cargo de tutorizar la práctica intermedia, para poner en común los instrumentos de evaluación de las prácticas, organizar la cantidad de visitas a la escuela

Una vez comenzadas las visitas a la práctica del estudiante por parte de cada tutor/a, tanto de su carrera en relación a la evaluación de sus competencias como profesional de la disciplina como del tutor/a de segundo idioma: LSCh, se espera que exista un proceso de evaluación formativa tipo retroalimentación en la que se exponga el nivel de desempeño logrado por el/la estudiante durante la realización de su clase en la puesta en marcha de su respectiva planificación. Se espera que el estudiante en un

rol también participativo de esta discusión pueda tomar consciencia de tus fortalezas y de sus oportunidades de mejora.

A continuación, se presenta un glosario con definiciones que se precisan conocer para el entendimiento de los roles y las unidades que componen este proceso de práctica intermedia, este listado de términos está contenido en el modelo formativo de prácticas (2019).

- 1) Centros de práctica: Los centros de práctica son espacios educativos que pueden ser convencionales como no convencionales. De esa manera, podrían trascender a la educación escolarizada, siempre y cuando en ellos existan profesionales del ámbito pedagógico. Los espacios educativos convencionales deben ser espacios reconocidos, tener proyectos educativos y donde participen profesionales de la educación. Por otro lado, en los espacios no convencionales, es deseable que también existan profesionales de la educación, que puedan realizar el acompañamiento pedagógico que la práctica requiere y donde se permita que el/la profesor/a en formación, desempeñe funciones propias del rol docente. (p.26)

- 2) Campus pedagógico: El campo pedagógico está caracterizado por ser un espacio educativo donde se realizan prácticas y existen condiciones de accesibilidad, apertura y disposición tanto del establecimiento como de la universidad para desarrollar un trabajo a largo plazo. Se trata del desarrollo de actividades que van desde un proyecto comunitario hasta la conformación de comunidades de aprendizaje que permitan vincular bidireccionalmente universidad - espacio educativo, donde se promueve un intercambio que aborde problemáticas de investigación educativa asociado a los contextos reales con que cuenta la universidad, así como experiencias pilotos que apunten a la innovación y el desarrollo del trabajo colaborativo. (p.26)

- 1) Profesor/a o Educador/a guía: Es un/a profesor/a y/o educador/a del sistema educativo nacional, responsable de acompañar, asesorar, guiar y evaluar el proceso académico de la actividad de práctica del estudiante en formación a su cargo (p.34)

- 2) Tutor de práctica: El/la Tutor/a es un/a docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, propuesto en cada carrera y en la coordinación institucional de práctica (para las carreras cuyos estudiantes desarrollen prácticas docentes en orientación y como profesor jefe). Este profesional está a cargo del acompañamiento, orientación y asesoría de uno/a o varios/as estudiantes, en los ámbitos cognitivos, afectivos y actitudinales, durante el periodo de práctica. Es el responsable de la conducción y acompañamiento del proceso de aprendizaje de los/las profesores/as en formación durante su estadía en un establecimiento educacional (p.34).

7.2 Definición del campo de acción con la comunidad

Durante el proceso de reconstrucción curricular de las carreras de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE, ocurrido entre los años 2018 y 2019, se inició la implementación de los planes de estudio innovados. En cada perfil de egreso se identifican competencias que se espera logren adquirir las/os profesionales tituladas/os. Entre las genéricas, se definió la competencia comunicativa en un segundo idioma.

Para la concreción de esta propuesta curricular, se creó el programa de Segundo Idioma, el que consta de una oferta formativa transversal con actividades curriculares en segundos idiomas actualmente compuesto por siete repertorios lingüísticos: alemán, francés, griego moderno, inglés, latín, mapudungun y la lengua de señas chilena, este último puesto en relevancia para la propuesta de este proyecto. Esta línea formativa se ubica temporalmente dentro de los itinerarios de las carreras entre el tercero y el quinto

semestre. Para ello, toda/o estudiante de pregrado perteneciente a una carrera que tuvo un rediseño curricular, debe cursar 3 semestres en un segundo idioma a elección.

Tabla 1. Trayectoria curricular donde se aloja la línea formativa en segundo idioma.

Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre
Segundo Idioma I	Segundo Idioma II	Segundo Idioma III
4 créditos	4 créditos	4 créditos
A1	A1+	A2

Tabla 1. Tabla referencial creación propia.

La población a la que está dirigido este proyecto se concentra en las cohortes de las carreras de pregrado que habiendo cursado los tres niveles de las actividades curriculares de Lengua de Señas Chilena, es decir que han alcanzado un nivel pre-intermedio del idioma según la conversión que hace el MCER puedan reforzar su aprendizaje mediante la experiencia formativa de realizar sus prácticas intermedias en escuelas donde existan estudiantes sordas(os), es decir escuela con enfoques bilingüe interculturales.

La tabla que aparece más abajo, muestra la cantidad de estudiantes que desde la incorporación de la Lengua de Señas Chilena al programa y hasta el último periodo se inscribieron en los cursos de Lengua de Señas Chilena y fueron avanzando en esta adquisición lingüística y cultural hasta completar en la mayoría de los casos el último nivel. La reprobación y/o postergación de las actividades curriculares de este programa se da una medida muy mínima, de igual modo se ha intentado mitigar los efectos que podría ocasionar estas situaciones poniendo secciones en horarios que favorezcan la posibilidad de finalizar su formación en este idioma.

Tabla 2. Cantidad de estudiantes con inscripción en el idioma: Lengua de Señas Chilena LSCh por cohorte:

UMCE	Lengua de Señas Chilena LSCh Programa Segundo Idioma		
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Cohorte 2019	77	62	-
Cohorte 2020	222	173	48
Cohorte 2021	206	174	143
Cohorte 2022	276	241	153
Cohorte 2023	211	188	200
Cohorte 2024	325	273	197

Tabla 2. Tabla referencial creación propia (Datos obtenidos mediante plataforma U Campus, UMCE, 2025).

Es posible evidenciar un aumento sostenido de estudiantes que seleccionan como opción de aprendizaje la Lengua de Señas Chilena, es por eso que como parte de este diseño de proyecto se propone obtener evidencias que permitan demostrar cuán pertinente es la implementación de una propuesta como esta para su ejecución y para el logro de la mejora de la problemática diagnosticada al inicio de este “espiral investigativo” en la última generación de estudiantes que se encuentran iniciando el último nivel de los cursos con el final se detecta que las principales motivaciones por las cuales esta elección tiene el mayor porcentaje de inscritos de cada cohorte. Para lo cual, se aplicó una de las técnicas que se condicen al modelo metodológico

seleccionado y tiene relación con la implementación de encuestas. En este caso a una de las secciones de la cohorte 2024 que se encontraba cursando el último nivel de los cursos de Lengua de Señas Chilena.

Para efectos de comprender el contexto en el que se sitúa esta propuesta, se realizó una revisión de las mallas curriculares de las carreras de pregrado en la línea de formación práctica que propone la institución identificando el semestre en el que se encuentra la actividad curricular de práctica intermedia, el número que se le asigna en la trayectoria formativa y el nombre que se le otorga. A continuación, se resume esta información en la siguiente tabla.

Tabla 2. Prácticas intermedias y su posicionamiento en las mallas curriculares de las carreras pregrado UMCE.

Facultad	Carrera	N° Práctica Intermedia	Semestre	Nombre de la Práctica
Facultad de Artes y Educación Física	Pedagogía en Artes Visuales	Práctica III	VI	Arte, Educación, Activación del Espacio Social
	Pedagogía en Música	Práctica III	VI	Ejes para la Construcción de la Identidad Profesional Docente
	Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación	Práctica	VI	Contextos Alternativos al Sistema Escolar
	Kinesiología	Práctica Interdisciplinaria I	VI	—
Facultad de	Pedagogía en Educación Básica con mención	Práctica IV	VI	Diversidad e Inclusión

Filosofía y Educación	Pedagogía en Filosofía	Práctica V	VII	Metodologías y Recursos Didácticos para la Enseñanza de la Filosofía
	Pedagogía en Educación Parvularia	Práctica III	VI	Experiencias Integradas
	Pedagogía en Educación Diferencial DM-DC	Práctica III	VI	Identidad Docente y Sistema Educativo Regular
	Pedagogía en Educación Diferencial PC-RM	Práctica VI	VI	Identidad Docente en Retos Múltiples
Facultad de Ciencias Básicas	Pedagogía en Química con mención	Práctica III	VI	Intervención Didáctica en el Aula
	Pedagogía en Biología con mención	Práctica III	VI	Identidad Profesional y el Aprendizaje de la Biología y Ciencias Naturales
	Pedagogía en Física con mención	Práctica III	VI	Contextos Diversos
	Pedagogía en Matemática con mención	Práctica III	V	Co-docencia en Atención a la Diversidad
Facultad de Historia, Geografía y Letras	Pedagogía en Castellano	Práctica III	VI	—
	Pedagogía en Historia y Geografía	Práctica III	VI	Contexto Educacional
	Pedagogía en Inglés	Práctica II	VI	Identidad Docente en Estrategias en TEFL

	Pedagogía en Alemán	Práctica III	VI	Reflexión sobre el Quehacer Profesional
	Pedagogía en Francés	Práctica III	VII	Estrategias Pedagógicas

Tabla 3. Tabla referencial creación propia

7.3 Formulación de actividades

Fase 1: Diagnóstico participativo

Objetivo: Identificar intereses de la comunidad educativa

- Aplicar encuesta de interés a toda la población estudiantil de pregrado que se encuentra en el último nivel de formación en la actividad curricular de Segundo Idioma III: Lengua de Señas Chilena III.
- Identificar la cantidad de estudiantes de la población encuestada que efectivamente a través de las respuestas manifiestan interés en realizar su práctica intermedia en escuelas bilingües.
- Realizar entrevistas- semiestructuradas a las/os estudiantes interesadas/os para profundizar en sus motivaciones y evaluar sobre el desarrollo de competencias lingüísticas y pedagógicas.

Fase 2: Presentación de la propuesta de co-docencia de prácticas intermedias.

Objetivo: Socializar la propuesta de co-docencia a las unidades correspondientes.

- Presentar la propuesta a la Dirección Institucional de Prácticas.
- Mapear las escuelas con programas de integración escolar PIE, que ya son centros de práctica o campus pedagógicos de la UMCE para detectar si existen estudiantes de la diversidad sorda integradas/os en ellas.
- Establecer contactos con los centros de práctica para mostrar el enfoque de la práctica intermedia en co-docencia entre la disciplina y programa de Segundo

- Socializar con el equipo de co-docencia la articulación de los instrumentos de evaluación (rúbricas de evaluación) de competencias pedagógicas y de competencias lingüísticas.

Fase 3: Diseño e implementación de prácticas intermedias

Objetivo: Diseñar el proceso de implementación de las prácticas intermedias

- Asignación de roles y tareas de cada docente tutor/a.
- Calendarizar las visitas de las/os tutores a los centros de práctica o campus pedagógicos.
- Presentar los instrumentos de evaluación a las/os estudiantes practicantes.
- Capacitación a profesores/as guía de los centros de práctica para indicarles la modalidad de visita de tutores.
- Asignación de estudiantes a centros de práctica o campus pedagógicos seleccionados.
- Capacitación al estudiantado que realizará la práctica intermedia sobre las visitas en co-docencia

Fase 4: Diseño de mecanismos de evaluación y monitoreo de las prácticas intermedias

Objetivo: Evaluar la práctica intermedia para implementar mejoras en los procesos

- Aplicación de los instrumentos (rúbricas de evaluación) en las visitas de tutoras/es de práctica
- Retroalimentación en co-docencia en sesiones compartidas
- Auto-evaluación formativa del estudiante en práctica
- Propuesta de mejoras en el proceso de implementación del nuevo enfoque de prácticas intermedias en co-docencia.

7.4 Cronograma de actividades

A continuación, se presenta el cronograma de las actividades descritas en el apartado anterior. A fin de proponer una temporalidad sistemática de las acciones que se requieren llevar a cabo para la ejecución del proyecto diseñado.

Actividades /Acciones	Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio				Agosto			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Aplicar encuesta de interés	x																							
Identificar estudiantes interesadas/os		x																						
Entrevistas a estudiantes interesadas/os			x																					
Presentación propuesta Dirección Institucional			x																					
Mapear centros de prácticas y campus pedagógicos				x																				
Establecer contacto con centros de prácticas y campus pedagógicos					x	x	x																	
Socializar instrumentos al equipo de tutores en co-docencia							x	x																
Asignación de roles a tutores en co-docencia							x	x																
Calendarizar las visitas a los centros de prácticas o campus pedagógicos									x	x	x													
Capacitación a profesores/as guía											x	x												
Presentar los instrumentos de evaluación a las/os estudiantes practicantes													x	x										
Asignación de estudiantes a centros de prácticas o campus pedagógicos															x	x								
Capacitación a estudiantes practicantes																			x	x				

Gastos de inversión	El proyecto no contempla gastos de inversión.
---------------------	---

Presupuesto

Gastos de operación Año 2024					
Concepto		Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Docentes honorario	a	Supervisión de la práctica			
Docentes honorario	a	Supervisión de la práctica			
Total					

Servicios (personal) Año 2024					
Concepto		Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Total					

Gastos de operación Año 2025				
Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Total				

Servicios (personal) Año 2025				
Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total

8. SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA

Este corresponde al último capítulo del proyecto presentado, por tanto, en su contenido se exponen las reflexiones que se han suscitado paralelamente a su diseño. A continuación, se abordan algunas de las ideas que han ido apareciendo y que se han procesado en esta recursividad propia del proceso, ciclo natural de investigación que supone un ejercicio reflexivo por parte del investigador/a que ha ido materializando su desarrollo hasta propiciar su ejecución.

8.1 Reflexión del aprendizaje profesional

Es posible destacar que a partir de la búsqueda de una formación especializada en el área de la gestión pedagógica en educación superior se encuentra la oferta del programa de postgrado del Magíster en Educación con mención en Gestión Pedagógica en Educación Superior de la UMCE, el cual con un enfoque profesionalizante propone fortalecer las competencias prácticas que requiere dominar un líder o una lideresa del campo pedagógico actual en la educación terciaria. En ese sentido, contribuye a la consolidación de habilidades, conocimientos y actitudes mediante procesos de reflexión constante de la realidad circundante y con un sentido ético transformacional.

En cuanto al modelo educativo socio-crítico que asume la UMCE, este sienta las bases de la propuesta formativa de la institución a la espera que sus egresadas/os se desempeñen en sus campos ocupacionales como actores sociales claves que producto de su especialización hayan alcanzado niveles de profundos de comprensión crítica de la realidad educativa y de las demandas que surgen por motivo de las estáticas brechas existentes en el sistema educativo. Es así como la universidad impulsa a sus estudiantes a convertirse en agentes que se movilizan para lograr transformaciones y que dado el propio ejercicio profesional instauran procesos de reflexión permanente, estas reflexiones son el punto de partida para crear mecanismos sistemáticos que permitan mejorar el oficio de la docencia.

En el marco del proceso de mejoramiento continuo de la calidad educativa, se ha relevado la necesidad de recoger información respecto del logro de las competencias que declaran las instituciones con el fin de que este insumo permita implementar ajustes, ofreciendo oportunidades de autorregulación para la evaluación y acompañando la toma de decisiones basadas en la sistematización de evidencias. Esas son las principales contribuciones desde el plano de la experticia en gestión, que sea posible el logro de mejoras, pero con fundamentación clara con procedimientos rigurosos y sistemáticos.

8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto

A continuación, se describen las expectativas, los resultados y contribuciones que se esperan en consecuencia de la realización de esta intervención se posibiliten. En este apartado se presentan los aportes y el efecto que se anticipa tengan en el corto, mediano y largo plazo.

Al mismo tiempo, se detallan las limitantes corresponden a los factores que restringen el óptimo desarrollo del mismo. Para lo cual se visualizan las posibles dificultades que podrían surgir durante la implementación del proyecto.

8.2.1 Proyecciones del proyecto

En vista de las proyecciones y el alcance que puede llegar a tener este proyecto se precisarán algunas de las variadas aristas que hay para mirar las contribuciones de su ejecución. En este sentido, una de las más relevantes suele ser la que tiene vínculo con dar cumplimiento a las políticas públicas vigentes, garantizando el acceso a los derechos de dado que ha estado en las actuales discusiones parlamentarias la necesidad imperiosa de implementar en la formación inicial profesiona un plan de estudio vinculado a la lengua de señas y la cultura Sorda enfatizando en primer lugar las carreras de pedagogía y extendiéndose de manera progresiva a todas las disciplinas para el logro de una inclusión real.

La implementación de este proyecto no genera gastos excesivos, sino más bien implica reorganizar roles y trabajar de manera colaborativa entre unidades académicas con el fin último de formar integralmente a las/os profesionales de esta casa de estudio con un sello inclusivo de alcance concreto.

8.2.2 Limitaciones del proyecto

Dentro de las limitaciones inherentes al proyecto y su diseño, se puede resaltar que la efectividad de las prácticas intermedias en centros bilingües - interculturales dependen en gran medida de la disponibilidad de escuelas con estas características. En este caso, no es posible asegurar un cupo para cada estudiante que haya cursado los tres niveles de Lengua de Señas Chilena, LSCh del programa de segundo idioma dado que la cantidad de estudiantes ha ido incrementándose periodo tras periodo siendo más alta la tasa de estudiantes que de escuelas bilingüe - interculturales.

Por su parte la muestra es restringida, abarca solo a estudiantes de pregrado del programa de segundo idioma UMCE, en uno de los siete idiomas de formación, lo que no permite aún hacer generalizaciones en los resultados para incluir otras instituciones, carreras o idiomas. Se espera que esta iniciativa sea una idea piloto que vaya transitando conjuntamente con las nuevas políticas públicas y exigencias para el cumplimiento de las normativas actuales.

Otra de las limitaciones ocurre por la carencia de personas sordas con conocimientos y formación para la enseñanza de la LSCh, lo que restringe contar con modelos lingüísticos sólidos, viéndose afectada la inmersión cultural más profunda. Esta necesidad podría ser un buen impulso para diseñar líneas de formación en el área de la profesionalización de instructores sordos/as lo que podría traer buenas repercusiones para estas personas y para la institución que logre ofertar esta formación.

9. BIBLIOGRAFÍA

Acuña, X. (2016) *La metáfora en la lengua de señas chilena, una aproximación desde la psicolingüística cognitiva*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

Adamo D., Cabrera I., Acuña X., Lattapiat P., (2005) La lengua de señas Chilena, la Cultura y la Educación de las personas Sorda. *Perspectivas educativas N°5*

<http://revistas2.umce.cl/index.php/perspectivas/article/view/2516/2421>

Colmenares E., Ana Mercedes; Piñero M., Ma. Lourdes (2008) LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas Laurus, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela

Chilevalora Perfil Instructor Sordo de Lengua de Señas Chilena y Cultura Sorda.
07/11/2024

[Web Registro Público](#)

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2018). Investigación acción, serie trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente.

De la Paz, M. V., & Salucci, M. S. (2009). Elementos de la cultura sorda: Una base para el currículum intercultural. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 8(15), 31-49.

Elliot, J. (2004). La investigación-acción en educación. 4ta. Edición Morata S.L

Guerrero, C. Hernández G. (2025) Más allá de escuchar: consideraciones cognitivas y lingüísticas en niños Sordos. *Ciencia ergo-sum* vol.30 no.3 Toluca nov.2023

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2395-87822023000300209&script=sci_arttext#redalyc_10475688004_ref18

Herrera, V. (2010). "Estudio de la población Sorda en Chile: evolución histórica y perspectiva lingüísticas, educativas y sociales". Revista Latinoamericana de Educación inclusiva, 4(1), 211-226.

Herrera V., De la paz V., (2019) Prácticas Pedagógicas y Transformaciones Sociales. Interculturalidad y Bilingüismo en la Educación de Sordos

https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/13_1_006/13_1_006

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200019&script=sci_arttext

Latorre A., (2005) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó, de IRIF, S.L. Barcelona

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Lissi R., Svartholm K., González M. (2012) El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Estud. pedagógico. vol.38 no.2 Valdivia dic. 2012

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200019&script=sci_arttext

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. MDSF (2021) Ley N°21.303

<https://bcn.cl/2nbtt>

Ministerio de Educación. MINEDUC. (2013) División de Educación General. Unidad de Educación Especial. Orientaciones técnicas para programas de integración escolar PIE.

<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Ministerio de Educación. MINEDUC. (2021) División de Educación General. Unidad de Educación Especial. Orientaciones técnicas para establecimientos educacionales con estudiantes sordos.

<https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2024/03/OrientacionesEstablecimientosEstudiantesSordos-DIGITALvf-3.pdf>

Ministerio de Educación. MINEDUC (2024). División de Educación General. Educación Especial/Atención a la diversidad. Panorama Nacional Educación de Estudiantes con Discapacidad Auditiva.

<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2025/03/MINEDUCEducacionSordos-2025.pdf>

Moore, D. (1987). *Educating the deaf. Psychology, principles, and practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Morales Acosta, G. V. (2015). Diversidad auditiva: imaginarios sociales e inclusión laboral: una aproximación intercultural. *Psicogente*, 18(34), 364-371.

Russel, T. (2007). Aprendizaje Reflexivo de la Práctica. Manuscrito no publicado. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.

UNESCO (1998) Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos.

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UMCE (2019). Vicerrectoría Académica, Dirección de docencia y Coordinación institucional de práctica. Modelo de formación práctica. Santiago, Chile.

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UMCE (2016).
Modelo Educativo Institucional. Santiago, Chile.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.