

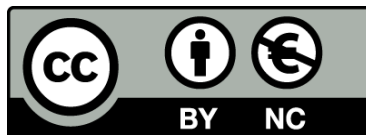


UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La educación intercultural en Chile

**Competencias y Saberes del profesorado Rural nortino.
Educando alumnos extraordinarios, en contextos vulnerables.**

Lorenzo Cortez Araya



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons**.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License**.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat d'Educació

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE
**COMPETENCIAS Y SABERES
DEL PROFESORADO RURAL
NORTINO**

EDUCANDO ALUMNOS EXTRAORDINARIOS, EN CONTEXTOS VULNERABLES

DIRECTORA DE TESIS: Roser Boix Tomas
DOCTORANDO: Lorenzo Cortez Araya

BARCELONA - ESPAÑA 2022

Dedicatoria

A Bartolina, mi abuela, que gracias a sus raíces, cosmovisión y amor incondicional puedo estar orgulloso del hombre, indígena que soy.

A mis padres Margarita Araya y Tito Cortez, por el amor, la crianza y el espíritu de superación que han desarrollado en mi.

A mis bellas hermanas Ana y Loreto Cortez por inspirarme en cada momento solo con sus lindas sonrisas y palabras de aliento;

A mis sobrinos para que se den cuenta que en esta vida todo lo que soñamos y deseamos es posible.

Agradecimientos

A Roser Boix Tomas, por apoyarme, inspirarme y por jamás dejar de confiar en mí, ni en nuestra investigación.

A Miguel Cortes García por ser el hombre que no ha soltado mi mano en estos procesos tan complejos y abrumadores muchas veces.

A mis amigos chilenos, por su incondicionalidad a pesar de los kilómetros de distancia que nos separaban.

A los nuevos amigos europeos, que durante estos 5 años de experiencias en Barcelona me enseñaron a seguir mis sueños, aceptar los cambios y enriquecerme de las nuevas experiencias que nos entrega la vida.

A CONICYT por la beca otorgada que hizo posible mi estadía en el extranjero y este estudio de tesis doctoral.

ÍNDICE GENERAL

| | PAGS. |
|--|--------------|
| PRESENTACIÓN | |
| ▪ Introducción y Justificación | 10 - 12 |
| ▪ Concreción del problema y preguntas de investigación | 13 - 18 |
| ▪ Objetivos generales y específicos | 19 - 20 |
| CAPÍTULO I | |
| MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN | |
| 1. La Educación Intercultural Bilingüe. | 22 - 26 |
| 1.1. La Educación Intercultural en territorios rurales iberoamericanos. | 27 - 32 |
| 1.2. Educación Intercultural Bilingüe (EIB): El contexto chileno | 33 - 36 |
| 1.2.1. Antecedentes históricos sobre la EIB en territorios rurales chilenos. | 37 - 46 |
| 1.2.2. Creación de la Asignatura de Lengua Indígena en el sistema educativo chileno. | 46 - 50 |
| 1.2.3. La Educación Rural Multigrado en Chile. | 51 - 54 |
| 1.2.4. Formación inicial y continua de docentes rurales chilenos. | 54 - 57 |
| 1.3. Competencias docentes en Educación. | 58 - 62 |
| 1.3.1. Competencias del docente del siglo XXI. | 63 - 67 |
| 1.3.2. Competencias y saberes del profesorado chileno “el docente de primaria rural del norte del país”. | 67 - 72 |
| CAPÍTULO II | |
| MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN | |
| 2. Paradigma y enfoque metodológico. | 74 - 75 |
| 2.1. Diseño y justificación del Paradigma. | 76 - 77 |
| 2.2. Fases de la investigación. | 77 - 82 |
| 2.3. Población y datos de la muestra. | 83 |
| 2.3.1. Descripción población de estudio. | 83 - 86 |
| 2.3.2. Criterios de inclusión. | 87 |
| 2.3.3. Criterios de exclusión. | 87- 88 |
| 2.3.4. Criterios de eliminación. | 88 |
| 2.3.5. Representatividad. | 89 |
| 2.4. Técnicas e instrumentos de obtención de la información (TOI). | 90 |
| 2.4.1. Procedimiento de recogida de la información (CUAN-CUALI). | 90 - 91 |
| 2.4.2. Proceso de recopilación de datos documentales. | 91 |
| 2.4.3. Proceso creación de las TOI. | 92 |
| 2.4.4. Instrumentos de medición. | 93 |
| 2.4.4.1. Cuestionarios. | |
| 2.4.4.1.1. Justificación. | 94 |
| 2.4.4.1.2. Diseño. | 94 - 96 |
| 2.4.4.1.3. Validez interna. | 97 |
| 2.4.4.1.4. Validez externa. | 97 |
| 2.4.4.1.5. Fiabilidad. | 97 |

| | |
|---|----------|
| 2.4.4.1.6. Aplicación. | 98 |
| 2.4.4.2. Grupo focalizado. | |
| 2.4.4.2.1. Justificación. | 99 |
| 2.4.4.2.2. Diseño. | 100 -101 |
| 2.4.4.2.3. Validez interna. | 102 |
| 2.4.4.2.4. Validez externa. | 102 |
| 2.4.4.2.5. Fiabilidad. | 102 -103 |
| 2.4.4.2.6. Aplicación. | 103 |
| 2.4.5 Consideraciones éticas de la investigación. | 104 -105 |
| 2.5. Técnica y estrategia de análisis e interpretación | 106 |
| 2.5.1. Análisis estadístico (CUAN): CUESTIONARIO | 106 |
| 2.5.2. Análisis documental (CUAL): FOCUS GROUP | 107 |
| 2.5.3. Análisis mixto | 107 |
| 2.5.4. Interpretación | 107 |
| 2.6. Cronograma de trabajo. | 108 |
| CAPÍTULO III | |
| REPORTE DE RESULTADOS Y ANALISIS DE DATOS | |
| 3.1. Análisis estadístico datos Cuantitativos (SPSS) CUESTIONARIOS | 110 |
| 3.1.1. Resultado de los datos generales sujeto de estudio nº1 (DOCENTES). | 110 -114 |
| 3.1.2. Resultados Adquisición de competencias sujeto de estudio nº1 (DOCENTES). | 115 -119 |
| 3.1.3. Resultados Adquisición de saberes docentes sujeto de estudio nº1 (DOCENTES) | 120 -123 |
| 3.1.4. Resultados Importancia de las competencias y saberes docentes en el sujeto de estudio nº1. | 124 -129 |
| 3.1.5. Resultados de los datos generales sujeto de estudio nº2 (PADRES Y/O APODERADOS) | 130 -133 |
| 3.2. Análisis documental datos Cualitativos (Atlas.ti) | 134 |
| GRUPO FOCALIZADO | |
| 3.2.1. Análisis exploratorio de la información: Frecuencia de palabras. | 134 -136 |
| 3.2.2. Enfoque deductivo de investigación CUAL: Categorización. | 137 -141 |
| 3.2.3. Enfoque inductivo de investigación CUAL: Sistematización. | 142 -145 |
| CAPITULO IV | |
| CONCLUSIONES POR OBJETIVOS DE ESTUDIO | |
| 4.1. Conclusión a partir de los resultados obtenidos en base a objetivo nº 1 de la investigación. | 147 -149 |
| 4.1.1. Adquisición favorable de competencias | 150 -156 |
| 4.1.2. Competencias no adquiridas | 157 -164 |
| 4.1.3. Adquisición favorable de saberes | 164 -168 |
| 4.1.4. Saberes no adquiridos | 168 -170 |
| 4.2. Conclusiones a partir de los resultados obtenidos en base a objetivo nº 2 de la investigación. | 171 -184 |
| 4.3. Conclusiones finales | 185 -186 |
| Referencias bibliográficas | 187 -198 |
| Apéndices (Abreviaciones - anexos) | 199 -242 |

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS, IMÁGENES

PAGS.

Presentación

Nº 1 Clasificación preguntas por enfoque investigativo (CUAN-CUAL) 18

Capítulo I Marco teórico

Nº 2 Establecimientos de Chile en funcionamiento según dependencia administrativa 35

Nº 3 Establecimientos de Chile en funcionamiento según dependencia administrativa por área geográfica 35

Nº 4 Matrícula educación básica según Área y zona geográfica 36

Nº 5 Evolución cronológica del término "competencia" por diversos autores. 59

Nº 6 Continuación cronología del término competencia por diversos autores. 60 - 61

Nº 7 Marco común de competencia del profesorado. 65 - 66

Nº 8 Dimensiones de cada dominio del Marco para la Buena Enseñanza 69

Nº 9 Descripción herramientas que rigen la evaluación docente chilena. 71

Capítulo II Marco Metodológico

Nº 10 Principales características de paradigmas cuantitativos y cualitativo 75

Nº 11 Clasificación de preguntas según enfoque cuantitativo y cualitativo 79

Nº 12 Contextualización muestra de estudio. 84

Nº 13 Muestra sujeto nº1 de estudio, conglomerado docentes de primaria Comuna Pozo Almonte- Chile. 85

Nº 14 Muestra sujeto 2 de estudio, conglomerado Padres y/o Apoderados de primaria Comuna Pozo Almonte- Chile 86

Capítulo III Reporte de los principales resultados

Nº 15 Cálculo de las medidas de tendencia central y de variabilidad en base al primer cuestionario general sujeto 1 113- 114

Nº 16 Cálculo de las medidas de tendencia central y de variabilidad en base al cuestionario de adquisición de competencias, (sujeto 1). 119

Nº 17 Cálculo de las medidas de tendencia central y de variabilidad en base al cuestionario de adquisición de saberes, (sujeto 1). 123

Nº 18 Cálculo de las medidas de tendencia central y de variabilidad en base al cuestionario de importancia de competencias y saberes docentes, (sujeto 1). 128- 129

| | |
|---|----------|
| Nº 19 Cálculo de las medidas de tendencia central y de variabilidad en base al cuestionario general, (sujeto 2). | 133 |
| Nº 20 Primeras aproximaciones a los temas abordados por cada establecimiento participantes. | 135 |
| Nº 21 Lista de palabras más utilizadas con la cantidad de repeticiones correspondiente. | 136 |
| Nº 22 Lista de Códigos con su definición según la Real lengua española | 137- 139 |
| Nº 23 Definición categorías para el análisis de los datos CUAL | 140 |
| Nº 24 Distribución de códigos para cada categoría | 140- 141 |
| Nº 25 Lista de códigos ordenados de forma descendente según la densidad del concepto | 142- 144 |
| Nº 26 Co-ocurrencia de códigos con mayor densidad. | 144- 145 |
| Capitulo IV Conclusiones por objetivos de estudio. | |
| Nº 27 Resumen de las principales competencias y saberes con mayor y menor porcentaje de adquisición. | 149 |
| Nº 28 Categorización de resultados sobre las competencias docentes del profesorado rural del norte de Chile relacionadas a los dominios del MBE. | 173- 174 |
| Nº 29 Categorización de resultados sobre saberes docentes del profesorado rural del norte de Chile relacionadas al dominio A del Marco para la buena enseñanza. | 175 |
| ESQUEMAS | |
| Nº1 Implementación Programa Educación Intercultural Bilingüe en Chile | 46 |
| Nº2 Orden de presentación de las inferencias, conclusiones y comentarios de la investigación. | 82 |
| IMÁGENES | |
| Nº1 Nube de palabras con las definiciones del término Competencia. | 62 |
| Nº2 Dominios del Marco para la Buena Enseñanza. | 68 |
| Nº3 Nube de palabra Escuelas Participantes Comuna de Pozo Almonte. | 134 |

Presentación

*El camino inicial a la
investigación*

➤ PRESENTACIÓN

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE: “Competencias y Saberes del profesorado rural nortino: Educando alumnos extraordinarios en contextos vulnerables”.

RESUMEN:

La presente investigación enfatiza la importancia de los saberes y las competencias interculturales relacionadas con la docencia en escuelas ubicadas en contextos rurales del norte de Chile. Para ello hemos realizado un recorrido por las concepciones de interculturalidad, además de competencias y saberes, considerándolos términos claves de esta investigación. Para reforzar nuestro propósito general, damos cuenta que esta investigación posee cinco apartados; comenzando por la presentación, donde se detallan los puntos relacionados con las preguntas y los objetivos del estudio, posterior a esto encontramos el capítulo I Marco Teórico, el cual a través de las referencias bibliográficas da cuenta del estado sobre la problemática en cuestión, además de asentar las bases teóricas que fomenta el estudio, ya en el Marco Metodológico, capítulo II, explicamos el análisis empírico detallando el proceso de recogida de datos. Continuamos con el capítulo III presentando los principales resultados del estudio con los análisis e interpretaciones correspondientes y finalizamos con el capítulo IV concluyendo con las ideas más significativas para la problemática, además de ofrecer una propuesta orientativa para el desarrollo de competencias y saberes docentes.

RESUME:

This research emphasizes the importance of knowledge and intercultural skills related to teaching in schools located in rural contexts in northern Chile. For this we have made a journey through the conceptions of interculturality, as well as skills and knowledge, considering them key terms of this research. To reinforce our general purpose, we realize that this research has five sections; starting with the presentation, where the points related to the questions and the objectives of the study are detailed, after this we find chapter I Theoretical Framework, which through the bibliographical references gives an account of the state of the problem in question, in addition to establish the theoretical bases that promote the study, already in the Methodological Framework, chapter II, we explain the empirical analysis detailing the data collection process. We continue with chapter III, presenting the main results of the study with the corresponding analyzes and interpretations, and we end with chapter IV, concluding with the most significant ideas for the problem, as well as offering a guiding proposal for the development of teaching skills and knowledge.

INTRODUCCIÓN

El contexto para el que fue diseñado este estudio es el sistema Educativo chileno, coincidiendo con un momento histórico de cuestionamientos al modelo imperante desde hace décadas y que ha tenido como consecuencia que la gran mayoría de los niños y niñas de zonas rurales no tenga acceso a una Educación de calidad, privilegio reservado a unos pocos, pero ocasionado, consciente o inconscientemente, por el estado, cuestionándonos el modelo educativo chileno. Ahora bien, antes de continuar con las fundamentaciones de las preguntas de investigación, es necesario contextualizar que la República de Chile se encuentra en América del Sur, bañando al oeste todas sus costas con el Océano Pacífico, colindando con Bolivia y Argentina al Este y frontera con Perú hacia el Norte, punto cardinal donde se ha llevado a cabo esta investigación. Actualmente, según el Instituto Nacional de Estadísticas, INE, (2018), en el territorio chileno habita una población de 17.547.003 habitantes, de los cuales el 13% se declara perteneciente a un pueblo originario indígena reconocido por el estado chileno desde el año 1993. Hasta la fecha contamos con la existencia de nueve etnias indígenas; La Mapuche, Aymara, Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameñas, Quechuas, Collas y Diaguitas en el norte del país y las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yamana o Yagán, de los canales australes. Frente a esta interculturalidad entendida en Chile, no sólo al trabajo con migrantes, sino al reconocimiento, integración y valoración de los pueblos originarios que persisten, su cosmovisión y cultura ancestral, el Estado chileno ha intentado diseñar e implementar políticas orientadas al logro de una comunicación efectiva entre las partes, situación que a lo largo de la historia y con más frenesí estos últimos años, se han visto marcados por aciertos y desaciertos. Uno de estos aciertos es el programa de Educación Intercultural Bilingüe que da cuenta de los grandes esfuerzos por parte de las comunidades indígenas y el Estado por preservar su cultura y tradiciones.

De esta manera el Estado chileno implementa una serie de recursos con el fin de fomentar y sustentar los requerimientos de la comunidad indígena y las políticas educacionales, en directo beneficio de los estudiantes que pertenecen a alguna de las nueve etnias existentes, incorporando, por ejemplo, desde el año 2010 el “Sector o asignatura de Lengua Indígena” al curriculum nacional, principalmente en los establecimientos educacionales que cuentan con un 20%, o más, de estudiantes con ascendencia indígena. A través de este programa se incorpora, por primera vez, la enseñanza de la lengua, Aymara, Quechua, Rapa Nui y

Mapuche para la Educación Básica (1° a 6° de primaria), así como también aspectos importantes de sus culturas. Este programa con el paso de los años ha sido altamente cuestionado, ocasionando que, en el año 2016, a través de una nueva Consulta Indígena, se vuelva a enfatizar en el currículum intercultural, visualizando ahora no solo a los cuatro pueblos originarios señalados anteriormente, sino que esta vez incluyen a los nueve pueblos reconocidos por el estado chileno, reestructurando la forma de enseñar sobre la cosmovisión indígena siempre pensando en la perdurabilidad de ésta en todos los contextos, tanto en zonas urbanas como en zonas periféricas y/o rurales del país, donde la influencia de estudiantes indígenas es mayor, pero ¿alguien se ha detenido a pensar en los docentes y la formación que requieren para desempeñar tan importante labor?, ¿somos capaces de visualizar los saberes y competencias que deben manejar los docentes para llevar a cabo el currículum Intercultural que se desea?

La incorporación del tema “competencias y saberes” en educación cada vez se trabaja más, autores como Gonczi y Athanosou (1996), ya reconocían la existencia de distintas perspectivas sobre este tema, siendo estas reafirmadas y abordadas en mayor profundidad por diversos autores hasta el día de hoy. Así lo demuestra la Comisión Europea (2012b), al plantear que no existe entre los especialistas en Educación un consenso sobre lo que significa este término, pero que sí existe un marco común de competencias del profesorado el cual vale la pena analizar en profundidad. De esta manera al conocer la realidad de los contextos rurales en Chile, las nuevas propuestas desde la participación de los pueblos indígenas y aferrándonos a los nuevos paradigmas que surgen en este mundo globalizado, me he interesado en saber más al respecto, volviéndose una prioridad para mi identificar las competencias y saberes del profesorado de primaria, pero no de cualquier maestro, sino específicamente la del conglomerado de docentes que ejercen en territorios rurales de Chile, involucrándonos así desde la otra vereda, no simplemente desde el currículum de Educación Intercultural, sino desde el docente, uno de los agentes principales del desarrollo de una Educación de calidad y con equidad, igualdad que por años muchas familias, como funcionarios de la Educación exigen y anhelan que suceda.

Frente a lo que queremos realizar, análisis de las competencias y saberes relacionados con la docencia en escuelas ubicadas en contextos rurales, pretendemos ser un aporte para cada profesional y equipo directivo, ya que como bien señala Escudero (2006) “El que los profesores mejoren sistemáticamente su competencia, termina siendo la operación más

eficiente para el sistema y, probablemente, la menos traumática” (p.295). Por ende, cuando todo esto tiene relación para un sistema educativo, la identificación, el desarrollo y la mejora de las competencias y saberes se vuelve primordial para el avance de todo un país. Mucho más cuando estamos en conocimiento que en la formación inicial, faltan instituciones que fomenten el desarrollo de competencias y saberes para trabajar con alumnos que pertenecen a alguna etnia, además de la ignorancia de los futuros docentes sobre la realidad de una Educación Rural o simplemente porque dentro de sus prácticas docentes no existe la opción de trabajar en territorios con estas características o ya aún peor, simplemente no existe un interés por formarse en esta área.

En relación a la formación del profesorado es necesario mencionar que, a lo largo de todo el territorio chileno, solamente existen dos universidades estatales que forman al futuro docente para ejercer en el área de Educación Intercultural y Derecho Indígena, estas son la Universidad Arturo Prat en el norte de Chile (Iquique) y la Universidad de la Frontera en el sur del país (Temuco), pero lamentablemente en la actualidad la Universidad Arturo Prat ha cancelado la mención Intercultural para docentes de primaria por motivos de acreditación y reestructuración de esta especialización, por lo que se espera que pronto un tema tan importante como lo es, la formación de los docentes encargados de entregar y hacer que perdure en el tiempo la cultura de diversos pueblos originarios chilenos, se vuelva prioridad.

A pesar de este contexto adverso, a la sobreexplotación de la zona rural por parte de las mineras, a la falta de docentes capacitados para trabajar en estas zonas y a la baja matrícula en establecimientos que hace peligrar su permanencia, el Ministerio de Educación y Docentes comprometidos, aún tienen esperanzas de revertir esta situación. Por estos motivos y tras la reformulación de la Educación pública chilena, esta investigación se vuelve de suma importancia, ya que lamentablemente los nuevos paradigmas están colisionando con la tradicional forma de educar, como así lo demuestra el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (desde ahora SIMCE) que por años han evaluado las capacidades de los alumnos en el sistema educativo chileno, dejando en evidencia que la zona con más dificultades en el área académica es la Región de Tarapacá (zona de investigación) necesitando claramente contar con soluciones y lineamientos que nos permitan revertir esta situación y así lograr ser una contribución a la Educación Pública. El primer paso lo haremos identificando las competencias y saberes relacionados con la docencia en escuelas ubicadas en territorios rurales del país, situando al maestro como principal agente para el cambio educativo.

CONCRECIÓN DEL PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

Contreras y Pérez de Lara (2010) señalan que “toda pregunta de investigación está situada históricamente en quién investiga y en sus circunstancias, toda pregunta tiene una historia” (p, 67), en resumida, toda pregunta tiene una historia que contar, que nace necesariamente a través de una curiosidad que desarrollamos a cualquier edad, y principalmente por los intereses de cada individuo. Es nuestra experiencia la que nos lleva a hacernos preguntas, a interesarnos por determinados temas, siendo esta curiosidad el origen de toda investigación. En mi caso la experiencia como docente de primaria, profesional de zonas rurales y como indígena chileno, ha hecho interesarme aún más por la Educación Intercultural, específicamente lo relacionado a las aptitudes, competencias y saberes necesarios para ejercer la docencia en territorios clasificados como rurales. En una oportunidad, estando trabajando como docente rodeado de cerros, en pleno desierto y con un silencio absoluto, me pregunté... ¿cuáles son las competencias y saberes que necesitamos los docentes de zonas rurales para que nuestros estudiantes tengan sentido de Identidad Cultural? Porque con el pasar del tiempo y la experiencia, pude percibir que la Educación Intercultural Bilingüe chilena tiene falencias que son necesarias remediar y que claramente aún es tiempo para solucionar, por este motivo identificar estos conceptos puede ser un buen inicio, como también una buena solución. La pregunta que en un momento específico experimenté, fue la que ha dado inicio a este trabajo, con la esperanza de dar respuesta a una problemática que por años he vivenciado y que como indígena necesito subsanar, pero sin duda el recorrido, todos sabemos que es largo, por ende, seguro no estará exento de frustraciones, satisfacciones y dudas que como investigadores detallaremos en este trabajo de investigación.

Vuelvo a recalcar que la pregunta que da origen a este estudio, surge desde mi experiencia, donde se mezclan mis sentimientos, conocimientos y pensamientos, realzando la importancia de valorar el rol docente, su formación y la entrega necesaria para contribuir a una Educación que responda a los intereses de la sociedad de origen de los estudiantes indígenas, que les permita una proyección perdurable en una sociedad global, participando desde su identidad cultural, visualizando así un nuevo proyecto de sociedad y humanización, donde puedan y exijan ser respetados por lo que son, personas, y no por el lugar que ocupan en la sociedad o la etnia que poseen. A continuación, describo a grandes rangos, por qué me he interesado por este tema y cómo surge, desde mi experiencia, la pregunta de estudio.

- **Educación escolar en Chile:** Mi experiencia como docente en formación.

La Educación Escolar Bilingüe en Chile, tema que abordaré ampliamente en el capítulo II de esta investigación, tiene años que la abalan como un buen proyecto educativo, pero lamentablemente se ha quedado desplazado por diversos motivos. Partamos de la base que en Chile no existe una formación universitaria específica para optar a profesor intercultural bilingüe, solo se puede obtener formación en esta área antes de finalizar la licenciatura o grado de Educador en Enseñanza Básica (primaria) optando por una mención específica otorgada por la universidad; Lengua castellana, Matemática, Inglés o Lengua indígena, siendo esta última la que por años se ha visto más perjudicada, ya que la baja convocatoria para especializarse en este tema ha ocasionado lo que he señalado en párrafos anteriores, cierre de la mención. Lo que significa que con el pasar de los años, la Educación chilena cuenta con menos docentes con competencias y saberes que les permitan trabajar en zonas consideradas rurales y con un alto índice de estudiantes que pertenecen a alguna etnia.

En mis años como estudiante de Pedagogía General Básica, como comúnmente se le denomina en Chile a la licenciatura en Educación primaria, nunca me interesé por la mención intercultural, tampoco sabía de mi condición como descendiente indígena y mucho menos sabía que terminaría trabajando en territorios rurales con pocos alumnos y la mayoría perteneciente a algún pueblo originario. Fue difícil porque no poseía la mención, no tenía formación y tampoco conocía la realidad rural, pero mis ganas de ser un aporte y de apoyar a los estudiantes hizo que desarrollara habilidades de forma autónoma, apoyándome de los docentes más especializados y de colegas que hacían la asignatura de lengua indígena. Cabe señalar que la asignatura de Lengua indígena no es transversal a las otras asignaturas del curriculum educativo, pero como docente que se iniciaba en este contexto quise cambiar, ya que por lo general con las otras asignaturas del curriculum se tiende a enseñar la cultura dominante del país, introduciendo muchas veces conocimientos occidentales, culturas y pueblos europeos, temas que se alejan de la cosmovisión indígena y de lo que es realmente la Educación Intercultural, que por años se ha entendido en Chile como algo netamente folclórico, negando y/o excluyendo, toda la cosmovisión indígena nacional. Logramos un engranaje con los pocos docentes que trabajamos en la escuela rural, introdujimos temas interculturales de su interés en asignaturas como Historia y Lenguaje, en naturaleza aprendimos de los sabios sobre la flora y la fauna, en artes creamos junto a las mujeres de la zona. En pocas palabras adquirí una formación solo a partir del trabajo en equipo.

- **Rol docente chileno:** Mi trabajo como profesor de primaria.

En los inicios de mi carrera docente siempre me desempeñé en escuelas con alto nivel de vulnerabilidad, con matriculas elevadas, además de contar con un gran índice de alumnos con algún tipo de necesidad educativa, pero lo que más me llamó la atención es que en todos estos establecimientos puede vivenciar la existencia de la asignatura de Lengua Indígena, porque la mayoría poseían un número de estudiantes indígenas superior al 20%, como exige el Ministerio de Educación Chileno para contar con la asignatura. Debo reconocer que he sido afortunado al interesarme y aproximarme a una Educación Intercultural Bilingüe de la cual no tenía formación alguna, pero que siempre visualicé como primordial. Durante mis primeros años ejerciendo como docente, no fue posible vincularme con la asignatura indígena, debido a que era el tutor de los estudiantes que debían rendir una prueba estandarizada, comúnmente conocida en Chile como SIMCE. Al ser especialista en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, siempre los equipos directivos me destinaban la responsabilidad de educar a los estudiantes en esta materia. Ahora bien, implícitamente comencé a vincularme con la interculturalidad cuando trabajé colaborativamente con excelentes profesores interculturales (Yatichiris), quienes por voluntad propia y como proyecto personal acordamos trabajar colaborativa y transversalmente con ambas lenguas, lo que ocasionó que mi interés aumentara, además de poder desarrollar competencias que no había trabajado antes en mi formación como docente generalista. El trabajo que comenzamos con los colegas especialistas era nuevo para todos los agentes del proceso educativo, para mí era toda una prueba, pero gracias a esa dedicación y visión de futuro pudimos comprobar que dentro de una asignatura tan importante en Chile, con 8 horas semanales de clases, como lo es la Lengua Castellana, por primera vez y gracias a la confianza de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), pudimos unificar criterios, ampliar conocimientos y potenciar la cosmovisión indígena chilena, rica lingüísticamente hablando, además de poder interrelacionar dos materias que para muchos era compleja, pero que demostramos que con planificación, dedicación y un poco de imaginación se podía lograr. Así fue cómo una asignatura como Lengua Indígena, con 4 horas semanales, se logró potenciar con más hora de práctica dentro del mismo establecimiento. Este proyecto que comenzó como una iniciativa sin ánimo de nada, motivó a mis pares de otras asignaturas, como matemáticas y ciencias a incluir la cosmovisión ancestral en sus clases, acercando a una comunidad muchas veces olvidadas por establecimientos ubicados en territorios urbanos.

- **Escuela Multigrado:** Educación en territorios rurales nortinos.

Durante mis últimos años en Chile (2017), antes de migrar a Barcelona por temas de estudios, tuve un acercamiento directo a lo que se conoce como “Escuela multigrado”, entendida como la escuela que va más allá del hecho de estar ubicadas en un espacio rural, sino principalmente al trabajo que se hace con niños de diferentes edades y diferentes niveles que comparten un aula en común (Boix, 2021). La escuela está ubicada en el poblado de Huatacondo, a cuatro horas de contacto con el centro urbano, entre cerros y poca vegetación, en pleno Desierto de Atacama, y debo confesar que los primeros meses fueron complejos, ya que me enfrentaba a la multigraduación con todas sus letras, asumiendo múltiples roles, no solo responsabilizándome de alumnos que estaban en distintos niveles educativos (1º, 2º, 4º y 6º básico), sino que también haciéndome cargo de las labores administrativas, de supervisión, de orientación y apoyo a la comunidad. Esto ocasionó una crisis profesional porque lamentablemente todo lo que había aprendido en mi formación inicial y potenciado durante mis primeros años como docente, en este contexto rural me servía muy poco. La experiencia adquirida en mi desarrollo profesional no pude aplicarla a la especificidad del contexto rural y menos a la realidad de mis nuevos alumnos perteneciente a una etnia originaria específica de Chile (aimara - quechua). De ser experto en Educación Graduada, ya no sabía cómo organizar a mis estudiantes, cómo organizarme, o peor aún, cómo entregar una Educación Intercultural Bilingüe.

Me encontré en un territorio desconocido y con el paso de las semanas cada vez me resultaba más incomprensible que, tras cinco años de estudios universitarios, me sintiera tan poco preparado para afrontar y superar esta experiencia, que a pesar de todo seguía emocionándome y poniéndome a prueba. Trabajar bajo un enfoque intercultural en educación representó una labor desafiante, me apoyé en todo momento de la docente o encargada de escuela quien llevaba ya un par de años en la localidad y manejaba muy bien todas las prácticas pedagógicas necesarias. También hice equipo con la Yatichiri del pueblo, profesional que maneja todos los conocimientos ancestrales del pueblo ubicado en la zona (aimaras y quechuas). En mi posición como profesor quería trabajar la cosmovisión indígena desde el saber local, para posteriormente hacer una transformación de las prácticas educativas, donde los estudiantes sintieran la escuela como su hogar, un lugar donde su lengua, sus experiencias, el saber de su pueblo, de sus familias eran, no solo considerados, sino uno de los pilares fundamentales que sostuvieran la escuela.

La evolución de la pregunta.

En el recorrido de esta investigación, la pregunta inicial ha buscado su lógica, su enfoque, fue necesario adecuarla al tipo de estudio empírico que necesitaba abordar. Comencé preguntándome ¿Cuáles son las competencias y saberes que necesitamos los docentes de zonas rurales para que nuestros estudiantes tengan sentido de Identidad Cultural? Porque partía de ciertas premisas, ciertos supuestos que eran reflejo de lo que al comenzar este estudio pensaba:

Lo primero que especulaba es que los docentes que se desempeñan en contextos rurales no eran especialistas, por ende, la entrega de contenidos y conocimientos se veía deficientes para una comunidad indígena quienes exigen y/o demandan una Educación Intercultural de calidad. La realidad es distinta ya que la mayoría del conglomerado docente no cuenta con el título de profesor intercultural bilingüe, por lo que supone un desarrollo de competencias y saberes muy reducidos.

En segundo punto nace tras la incomodidad de visualizar un desarrollo débil de competencias tanto en mi experiencia como profesor rural, como la de muchos pares que trabajan en territorios rurales, de esta manera sostuve que era necesario identificar qué es lo necesario para responder a las problemáticas que la escuela rural plantea y cómo desde la formación inicial del docente chileno, estas son desarrolladas en su totalidad.

El tercer supuesto hace referencia a la cosmovisión indígena, al peligro que corren algunos pueblos originarios chilenos de extinguirse en el tiempo por la poca transmisión del conocimiento ancestral y cultural que por años ha marcado la historia de todo un país. El poco conocimiento de este tema en la formación docente y la indignación como descendiente indígena que nunca pude conocer, ni practicar su cultura (Diaguita), me hizo desear que los estudiantes pertenecientes a una etnia, conozcan sus raíces y se sientan orgullosos de ser indígenas.

Y cuarto, los planes y programas de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, siguen pasando por procesos de reestructuración, de prueba, de internalización de toda una comunidad de aprendizaje (profesores, alumnos, apoderados), de análisis de resultados y de puesta en marcha, por eso es necesario identificar si de las bases educativas

gubernamentales están considerando todo lo necesario para entregar una Educación de calidad y no solamente a algunos pocos y de manera paulatina.

Finalmente, para que un problema pueda ser objeto de estudio debe estar expresado en forma de pregunta y verificado empíricamente. En mi caso las preguntas surgieron, como ya comenté anteriormente, al comenzar mi carrera docente, cuando conocí profesionales del área intercultural y al experimentar un intercambio pedagógico con familias y estudiantes pertenecientes a una etnia indígena (aimara), por ende y como detallo en párrafos anteriores, todas las preguntas afloraban mientras avanzaba mi desarrollo profesional, ocasionando un interesante problema de investigación que requería una solución para todos estos cuestionamientos. Era tiempo de ordenar las ideas, tomar la pregunta base y si fuese necesario adecuarla a la metodología de investigación más pertinente. En diversas tutorías con mi directora de tesis conversamos del tipo de investigación a la que nos enfrentábamos, identificando, según la realidad investigativa, que la metodología que más se relacionaba con este trabajo era una de tipo mixta. Con lo anterior nos referimos al que el planteamiento mixto de una investigación utilizará siempre dos tipos de enfoques; cuantitativo y cualitativo y si recordamos la pregunta base, esta engloba ambos planteamientos.

En síntesis, la presente investigación al trabajar un diseño mixto (véase capítulo II para mayor profundización), necesita que redactemos una pregunta que integre ambos enfoques y posteriormente dividir las en preguntas derivadas. Siguiendo con la lógica de la investigación encontramos más de una pregunta integradora divididas según su enfoque:

Tabla N°1: Preguntas bases de la investigación.

| INTERROGANTES MIXTAS |
|---|
| <p>1ª interrogante: <i>¿cuál es el estado actual de discusión sobre el concepto de interculturalidad y cómo éste se relaciona con la Educación Rural en Chile?</i></p> |
| <p>2ª interrogante: <i>¿cómo es el contexto de las escuelas rurales del norte de Chile?, ¿cuentan con algún marco o referente competencial intercultural?</i></p> |
| <p>3ª interrogante: <i>¿cuáles son las competencias y saberes que poseen los profesionales que educan en contextos rurales del norte de Chile?</i></p> |

Fuente: Creación propia a partir de bibliografía recolectada.

OBJETIVOS DE ESTUDIO.

Una vez ya clarificada nuestra problemática, estructuradas nuestras incógnitas y con una idea o posibles hipótesis al respecto, se han formulado los objetivos bases de esta investigación, siguiendo la misma línea que hasta ahora, pero con una seguridad a la hora de visualizar lo que queremos alcanzar con esta investigación y es así como nacen dos Objetivos Generales y seis Específicos para clarificar y justificar lo que esperamos investigar con nuestro trabajo. A continuación, se presentan los objetivos de estudio, sin antes mencionar que estos mismos fueron modificados según el transcurso de la investigación, la opinión de mi directora y varias conversaciones con especialistas en el tema.

Los objetivos que pretendemos concretizar son los siguientes;

Objetivos Generales

- *Explorar las competencias y los saberes relacionados con la docencia de educación primaria en escuelas ubicadas en zonas rurales del extremo Norte de Chile, en concordancia a las etnias predominantes de la zona.*
- *Elaborar una propuesta orientativa que genere conocimientos originales en el desarrollo y permanencia de las propias competencias y saberes del profesorado que ejerce docencia en escuelas ubicadas en contextos rurales del extremo Norte de Chile.*

Objetivos Específicos

- **Identificar** las competencias relacionadas con la docencia en escuelas ubicadas en la zona norte de Chile, I Región de Tarapacá, comuna de Pozo Almonte y poblados aledaños, en concordancia a las etnias predominantes de la zona.
- **Identificar** los saberes relacionadas con la docencia en escuelas ubicadas en la zona norte de Chile, I Región de Tarapacá, comuna de Pozo Almonte y poblados aledaños en concordancia a las etnias predominantes de la zona.

- **Categorizar** las competencias relacionadas con la docencia en escuelas ubicadas en contextos rurales de la zona norte de Chile, I Región de Tarapacá, comuna de Pozo Almonte y poblados aledaños, según su grado de prioridad e importancia.
- **Categorizar** los saberes relacionadas con la docencia en escuelas ubicadas en contextos rurales de la zona norte de Chile, I Región de Tarapacá, comuna de Pozo Almonte y poblados aledaños, según su grado de prioridad e importancia.
- **Determinar** la valoración de agentes del proceso educativo frente a las competencias que debe poseer el profesorado que ejerce la docencia en escuelas ubicadas en contextos rurales *del extremo Norte de Chile*.
- **Determinar** la valoración de agentes del proceso educativo frente a los saberes que debe poseer el profesorado que ejerce la docencia en escuelas ubicadas en contextos rurales del extremo Norte de Chile.
- **Confeccionar** un plan de formación permanente y/o inicial (plan orientativo) para cubrir las necesidades competenciales identificadas de los maestros rurales del extremo Norte de Chile.



Capítulo

*Marco Teórico de la
investigación*

1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.

Al intercambiar opiniones sobre la globalización, no deberíamos dejar de lado las diferencias culturales, ya que estas no son incidentes, como tampoco un aspecto superficial del ser humano, al contrario, son un elemento importante que puede introducir un proyecto de sociedad y de humanización nueva, un nuevo mundo de valores, donde las personas son respetadas por lo que debe ser, por ser personas, y no por el lugar que ocupen en la sociedad, ni por el nivel de producción en la misma. Leiva (2015) lo reafirma muy bien al señalar:

“... “todos somos personas”. Y para que ese deseo de respeto y de entendimiento pueda transformarse en una realidad será necesario que todas las personas, se sientan valoradas, apreciadas y aceptadas por quienes son y no únicamente por su procedencia y cultura de pertenencia.” (p.96)

Por consiguiente, si queremos enfrentar los desafíos actuales, es pertinente que reconozcamos, cada vez más, la interpelación intercultural como una necesidad primordial y no simplemente una obligación para agradar o conseguir beneficios, sino ser conscientes que una nueva actitud para afrontar un cambio social parte desde adentro y hacia fuera, de esta manera podemos socializar, crear redes y avanzar por una humanización respetuosa, entonces la pregunta que queda sería ¿Estamos dispuesto a realizarlo? Diversos autores afirman que una interdependencia de culturas puede ayudar a resolver más de algún conflicto; acoso, segregación, clasismo, violencia, entre otros, lo que reafirma que una adecuada interacción con los demás, el aprender con otros, el visualizar y compartir el mundo desde diversas perspectivas sigue siendo la forma de lograr una valoración respetuosa del otro, solo por el simple hecho de que exista la posibilidad de un intercambio comunicativo, o definido por Panikkar, (2006), como un “diálogo intercultural”, entendiéndose como el proceso por el cual se reconoce a un otro como un legítimo otro, basándose en la perspectiva de la alteridad, de una ética, de una actitud necesaria que permite que los dialogantes se sienten frente a frente sin prejuicios, sin intenciones de vencer dialécticamente, sino abiertos a la escucha y flexibles en un aspecto cognitivo. De esta manera un diálogo intercultural nos ha de permitir avanzar, de transitar hacia la construcción de una nueva sociedad, una más democrática, abierta, respetuosa de la

diversidad cultural y que deje de lado la persistencia de injusticias sociales, económicas, educacionales y políticas.

Considerando que, para que exista un diálogo intercultural son necesarios dos o más personas, nos enorgullece señalar a la Escuela como uno de los dinamizadores de estos encuentros, al ser reconocida como el lugar donde de manera obligatoria y gratuita, sucede un intercambio comunicativo; la socialización de dos individuos con una interrelación específica la sitúa, no sólo como un espacio de formación académica, sino como lugar principal de encuentro de culturas, capaz de fortalecer la convivencia y el desarrollo personal de cada individuo. Bien lo expresa Boix (2014), al indicar que la escuela es un elemento clave en la construcción social, al proyectar las vivencias de la comunidad y la forma de entenderla, compartiendo de esta forma un proceso de crecimiento natural.

Ahora bien, el tipo de establecimiento que se preocupa para que estos diálogos sucedan, deberían ser los que entregan una educación formal, pero durante estos últimos años y con variados estudios que justifican su peculiaridad, los establecimientos situados en contextos rurales abordan la Educación Intercultural que tienen como reto, preservar la diversidad cultural, transformándola en una cultura de diversidad y del mestizaje, donde los más jóvenes aprendan a vivir con naturalidad las diferencias, asumiendo que las identidades personales y colectivas van transformándose conforme a los cambios sociales, tecnológicos, económicos y culturales (Arnáiz y Escarbajal,2012: Bartolomé,2002; Banks,2008;Leiva, 2015).

La Educación Intercultural nace de la Educación Multicultural proveniente de los Estados Unidos y Canadá, arraigada en Europa en la década de los sesenta y aterrizada en América Latina años más tarde, bien lo explica Abdallah-Pretceille, (2001) y Dietz y Mateos (2008;2011), quienes señalan que la diferencia de funciones depende también de la ubicación geográfica donde esté situada la escuela. De esta manera al hablar de Educación Intercultural debemos hacer una diferencia, ya que no es lo mismo hablar de Educación Intercultural en Europa que en América Latina, porque queramos o no, no debemos olvidar nunca el contexto en el cual se lleva a cabo el proceso educativo.

En Europa el concepto de Educación Intercultural se manifiesta en la preocupación de cómo integrar y convivir con los alumnos inmigrantes que buscan una mejor calidad de vida fuera

de su país, evitando imponer la cultura predominante del país que se encuentren, mientras que para el caso latinoamericano es cuestionar cómo hacer para que los pueblos originarios aún existentes y que por décadas han luchado por la descolonización y empoderamiento de sus tradiciones, no sean sometidos a procesos de aculturación forzada o pérdida de su cultura por otras dominantes. Cabe destacar que una sociedad globalizada e interconectada requiere una formación donde la comunicación intercultural sea el eje central, recalcando de esta manera la importancia del sistema escolar, al ser los responsables de formar a ciudadanos integrales, que ejercerán sus deberes ciudadanos en un futuro próximo. Por este motivo la escuela es, y será, el medio privilegiado para ser el motor de cualquier cambio en la sociedad del futuro.

Banks (2004), uno de los padres intelectuales de la Educación Multicultural en Estados Unidos, hace décadas viene abordando esta necesidad de desarrollo intercultural como una idea o concepto atribuido por el derecho de todo estudiante de educarse independiente de sus diferencias, además de reconocer a la Educación Intercultural como un movimiento de reforma para cambiar o modificar lo que se está planteando en las escuelas de “educación tradicional”, pero para esto es necesario un proceso continuo, reflexivo y permanente que permita resolver las dificultades educativas, sociales y políticas que enfrenta este mundo cambiante. Sabemos que cada país manifiesta su concepto y trabaja sobre la interculturalidad de diversas formas, muchos han querido adecuar estos paradigmas a través de la visión de países desarrollados, pero lamentablemente excluyendo su propia realidad, ¡Silenciando! Como es el caso de Chile.

Siguiendo con la importancia de los establecimientos como centro intercultural de aprendizaje, Leiva (2015) señala que “la interculturalidad se vive en las escuelas como un proceso educativo donde el reconocimiento de la legitimidad de la diversidad cultural es vivido como algo sumamente enriquecedor para las prácticas, no solo curriculares” (p.33). Por lo tanto, al hablar de Educación Intercultural no podemos dejar de plantear las estrategias didácticas como acción favorecedora de diversas áreas del proceso educativo, todo con el fin de producir cambios que se adapten tanto a las necesidades de todo el alumnado inmigrante y autóctono, como a las exigencias sociales, didácticas, éticas, tecnológicas y comunicativas del momento. Es tiempo de asumir que la escuela es una institución cuya forma de vida es la mejora permanente, o ese sería el ideal. Vivimos en una sociedad que cambia constantemente, cambian nuestras relaciones, cambian los gobiernos,

cambia todo a nuestro alrededor y de la escuela depende controlar, aceptar, moldear estos cambios a nuestras necesidades y realidad. El reto está en educar a una ciudadanía que preserve la diversidad cultural, en donde los más jóvenes aprendan a vivir con naturalidad las diferencias, asumiendo que las identidades personales y colectivas van transformándose conforme a los cambios sociales, tecnológicos, económicos y culturales (Arnaiz y Escarbajal,2012; Bartolomé,2002; Banks,2008; Leiva, 2015).

Debemos entonces asimilar que la escuela es un ecosistema que solo puede mirar hacia delante poniendo el foco en el cambio y manteniendo el control de los abruptos, para así poder ofrecer a todos los alumnos y alumnas una enseñanza de calidad y de equidad. Es necesario un alto nivel de compromiso de todos los agentes educativos que deberán entender que, al hablar de interculturalidad, no se puede limitar a la superficialidad de lo simplemente folclórico, sino ser capaces de integrar los valores de inclusión social frente a cualquier acción educativa. (Lalvani, 2013).

Lamentable es, que en pleno siglo XXI, aún sea una preocupación para las poblaciones rurales y de migrantes que sus hijos aprendan rápidamente la lengua dominante, como lo es el caso de muchos emigrantes latinos en EE. UU y de muchos indígenas a lo largo de Sudamérica, como también lo es que, instituciones escolares aún sigan presentando los conocimientos, la lengua y la ideología de la cultura hegemónica como objetiva e indiscutible y nieguen cualquier otra forma de concebir la realidad, de vivir, de creer y de educar (Quintriqueo, 2002; Quintriqueo y McGinity, 2008; Almendra, Peña y Rojas, 2011). No es natural el hecho que sean los padres y madres, que dicen pertenecer a una etnia indígena, los responsables de no transmitir su lengua oficial, pensando que, con esta privación, les dan más opciones en este mundo globalizado. Cabe destacar que en Chile se observan más comunidades indígenas que tienen el castellano como lengua de mayor uso (diglosia), pasando a un segundo plano la lengua originaria indígena, es fuerte saber que los niños no están aprendiendo su propia lengua, sino un castellano pobre; lo que muchas veces quiere decir que no adquieren en temprana edad ningún código completo en ninguna de las lenguas disponibles. Mantienen, sin embargo, un conocimiento pasivo de la lengua indígena y pueden así comunicarse con los abuelos, pero en las generaciones siguientes, la lengua se extingue, como es el caso de lo sucedido con cuatro de los doce pueblos originarios existente los cuales se han extinto en Chile por no existir quien transmita la cultura y lengua de toda una población originaria. (Banco Mundial, 2015).

Las aportaciones de la sociología de la Educación con autores como Bourdieu y Bernstein, entre otros, nos hablan de la reproducción del sistema y de los diferentes códigos (lingüísticos y culturales) que se priman en éste. Así mismo lo expresa Molina (2008) al señalar que “La educación formal, por tanto, homogeneiza culturalmente y no reconoce, en ocasiones, otras culturas de diferentes colectivos que se sitúan en la periferia del sistema: lo femenino, lo proletario, lo rural, lo étnico (término que se reserva básicamente para minorías étnicas que no tienen poder), etc.” (p.56). De esta manera observamos que, en el contexto rural, se vive y se siente que algo sucede, la voz de los pueblos no se escucha, pero la pregunta es: los pueblos ¿tienen voz?, ¿tienen conciencia de lo que sucede?, ¿reflexionarán sobre el impacto que tiene para todo un pueblo?

La sociología de la Educación Intercultural señala tres modelos de integración socioeducativa que vale la pena conocer e identificar como necesaria para fomentar en las aulas chilenas, Flecha 1995; Molina 2002:

- a) Perspectiva universalista occidental (etnocentrista) reduccionista: es el modelo inicial de la modernidad, en el que aparece la escuela con el ideal de igualdad de oportunidades, pero también con un sentido de homogeneización.
- b) Perspectiva del relativismo cultural: plantea la diferencia como núcleo de las relaciones.
- c) Perspectiva comunicativa intercultural: adaptación de la escuela a las situaciones de las minorías (y de las mayorías, de todos) se basa en la negociación, en el consenso, en el diálogo, en la comunicación.

Estos Estudios nos demuestran la importancia de la transversalidad de la Educación Intercultural, pero para que esto suceda es necesario adecuar el currículum tradicional, de esta manera estaremos vislumbrando las verdaderas escuelas interculturales, esas que a partir de su realidad y necesidad construyen un nuevo discurso pedagógico basado en una comunicación intercultural, abierta al diálogo, sin ningún tipo de frontera, en donde la gente es reconocida por lo que siempre ha sido, *persona* y en donde la etnia o el espacio que se ocupa en la sociedad pasa a segundo plano. Queremos asistir a un movimiento pedagógico transformador que pretenda cambiar, por un lado, los fines y referentes generales encomendados a la escuela y por otro, el pensamiento y la práctica educativa en relación con las competencias cognitivas y culturales de los estudiantes y los modos de educar de su profesorado. Un nuevo proyecto educativo que se basa en la socialización y humanización es un punto clave para disminuir cualquier tipo de conflicto (Leiva, 2015).

1.1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN TERRITORIOS RURALES IBEROAMERICANOS.

La finalidad de la Educación, señalamos que ha de variar dependiendo del contexto territorial en el que nos encontremos, además de las políticas públicas que los guíen y el manejo de competencias y saberes que los agentes del proceso educativo deben poseer, por nombrar algunas. Esta investigación al desarrollarse en Chile y al tener como referente de estudio a los docentes de primaria que ejercen en territorios rurales del norte del país, hace que sea necesaria una revisión bibliográfica sobre el estado del arte de la Educación Intercultural en países vecinos o principalmente que comparten territorio americano al igual que la población de estudio. Tomando en consideración los aportes entregados en el libro Educación en territorios rurales en Iberoamérica por Juárez, (2020), en el cual se reúne un análisis actualizado de la educación rural en países de Latinoamérica, podemos abordar diversos temas en este capítulo, exponiendo puntos de coincidencia, pero también diferencias, retos y perspectivas que enfrenta la educación rural en Iberoamérica y que vale la pena abordar para su mayor comprensión.

De manera inicial, comienzo señalando la importancia del concepto de la palabra “rural”, el cual lamentablemente se intenta delimitar, en casi todos los países latinoamericanos, al lugar donde habitan cierta cantidad de personas. Por ende, establecer criterios que definan más allá de lo cuantitativo lo rural, son de vital importancia y relevancia para políticas educativas. Además, como bien señala Juárez, (2020), es necesario establecer criterios que definan *cualitativamente* lo rural, en tanto son de vital importancia para la propuesta y construcción de políticas sectoriales, regionales y la asignación de recursos públicos, integrando aspectos jurídicos, culturales, sociales, migratorios, actividades económicas desarrolladas en el área, pluriactividad familiar, densidad y distribución de la población y comprender este concepto desde el territorio, visibilizar la diversidad de actores y relaciones sociales, culturales, económicas, entre otras, que implica el desarrollo de la vida en los contextos rurales.

Desde esta perspectiva, podemos agregar que la definición de lo rural con frecuencia ha sido discutida en la literatura especializada, señalando la complejidad de la realidad rural y las limitaciones de la definición censal, pero como bien argumenta Boix (1995) la ruralidad sobrepasa el marco agrario, comprende también un conjunto de actividades muy diversas: ganadería, explotación forestal, artesanía, pequeña y mediana industria, comercio y servicios. Por lo tanto, los conceptos demográficos, económicos, geográficos y

socioculturales nos permiten dirigir el concepto de ruralidad hacia sectores de estadística, actividades ocupacionales, espacios y características tradicionales. Comenzando de esta forma a incursionar en la denominación de educación rural, como la encargada de responder a las necesidades en el medio no urbanizado (López, 1978, p. 12). Creando y visualizando una sociedad efectiva, eficaz y eficiente para la sostenibilidad de todos los seres humanos ubicados en contextos muchas veces olvidados. Al final «lo rural no desaparece, sino que se transforma dinámicamente, lo rural, significa, entre otras cosas, una especie de bastión de local en medio del tsunami globalizante actual» (Prosic, 2018, p. 254).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha identificado que los territorios rurales latinoamericanos enfrentan procesos de cambio significativos que permiten identificar una nueva geografía económica, así como la necesidad de redefinir lo rural. Reconoce al menos cinco enfoques desde dónde avanzar en esta construcción: de brechas y rezagos, demográfico, enfoque funcional, el continuo rural-urbano a través de gradientes, y el enfoque territorial (Rodríguez, A. 2011), los que por motivos de espacio dejaremos para siguientes reflexiones pero sin dejar de señalar que estos buscan promover, orientar y desarrollar las capacidades intelectuales, morales y técnicas de los estudiantes de contextos rurales, a los cuales se debe preparar para encarar, entender y resolver los problemas concretos que, tanto en su comunidad de origen como cuando emigran a las ciudades, obstaculizan el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Por situaciones que aún no logro explicarme, en pleno siglo XXI, aún quedan personas que siguen identificando el contexto rural de forma simplista, relacionándolo con aquellas poblaciones dedicadas a actividades como la agricultura, ganadería, silvicultura y/o pesca; otros prefieren adoptar criterios de carácter espacial o geográficos, donde el ámbito rural se considera aquel alejado del contexto urbano, cuyos habitantes comparten peculiaridades culturales ligadas a una tradición (Gallardo, 2011) o peor aún relacionándolo con una situación de miseria y precariedad con relación a las escuelas públicas urbanas (López, 1982). Sin embargo, hoy se constata que la población rural está conformada por una amalgama integrada por retornados (antiguos emigrantes), población flotante (visitantes de fin de semana o veraneantes), turistas (urbanícolas que desconocen la vida rural), neorrurales (establecen negocios y empresas atraídos por las posibilidades de actividad económica) e inmigrantes (que están suponiendo un factor de rejuvenecimiento y aumento de la natalidad), situación que se ve reflejada en países como Chile, donde la migración

durante estos últimos años ha aumentado considerablemente. De esta manera, los autores de los capítulos que describen la realidad rural de cada país Iberoamericano abogan por la construcción de un concepto de ruralidad en que se reconozca la diversidad y heterogeneidad de este contexto.

Varias estrategias educativas desarrolladas para atender tal diversidad son descritas por Juárez, (2020), entre las cuales podemos destacar las siguientes:

- Núcleos escolares rurales de desarrollo integral con escuelas Granjas para I y III ciclo básico (Venezuela) o escuelas de campos (Argentina, Cuba, Venezuela, Colombia), además de escuelas flotantes o en altura (Argentina) o escuelas dirigidas estrechamente a la población indígena (Bolivia, Costa Rica, Chile, México). Escuelas agrotécnicas en las que se ofrece formación y certificación específica en temáticas agropecuarias Segundo ciclo educativo (Venezuela, Cuba, México, Argentina).
- Currículum adaptado a las variantes de escuelas rurales que existen. Educación multigrado, unidocente y polidocente (Perú, Chile, Costa Rica), Educación con modelo basado en la colaboración y el diálogo (México), currículum indígena para enseñanza infantil y primaria (Costa Rica, México, Cuba Bolivia). Currículum regionalizado y diversificado (Bolivia).
- Docentes especialistas que enseñan el idioma extranjero, educación física, música y religión, de modo que completan su horario laboral entre varios planteles escolares (Chile, Bolivia, Argentina)

También se hace mención a las políticas públicas de cada estado las cuales conforman los lineamientos en la educación de tantos jóvenes y niños latinos, haciendo hincapié que en los contextos rurales no todos los países cuentan con modelos educativos específicos, la gran mayoría de las gestiones parten de propuestas de mediano o corto plazo, que se evalúan en comunidad y que esperan avances significativos cada año, proyectos gubernamentales, que han permitido logros parciales para la educación en contextos rurales, en asuntos como infraestructura, formación de maestros, cobertura educativa, entre otros (Costa Rica, Cuba, Colombia), mientras que en algunos países el reconocimiento de políticas gubernamentales de atención educativa para la población de ámbitos rurales toman más protagonismo estos últimos años (Perú, Venezuela, México, Bolivia y Chile). Por otra parte, los capítulos dan cuenta de diversas estrategias para facilitar los procesos de gestión y administración de acuerdo a las particularidades y características de los territorios.

Esta incertidumbre o decisión de conformar políticas gubernamentales que valoren la educación rural como tal, muchas veces pasa por las prioridades que tienen los gobiernos de turno de cualquier país, que más allá de una oportunidad lo observan y lo atienden desde la problematización de las escuelas rurales; otro factor sería que aún existe una falta de definición sobre qué se entiende como escuelas rurales. Según Araujo (2018), las escuelas rurales presentan características especiales que deben valorarse a la hora de diseñar políticas públicas. Primero, las condiciones desafiantes de pobreza extrema. Segundo, su ubicación geográfica, casi siempre remota y de difícil acceso. Tercero, las escuelas rurales son pequeñas en cuanto al número de estudiantes (muchas veces inferior a 50 estudiantes) y de docentes (entre 1 y 5 docentes en cada escuela). Esta realidad trae como consecuencia que más de la mitad de estos centros escolares funcionen con aulas multigrado. Cuarto, los y las docentes de las escuelas rurales poseen, por lo general, niveles de formación inicial que no superan los tres años.

Así es como la educación en contextos rurales mantiene históricamente tensiones como desigualdades, posibilidades, dificultades, oportunidades, errores, aprendizajes, vulneraciones, priorizaciones, paternalismo y autogestión, que llevan a entender que: hay una gran oferta de proyectos y modelos educativos dúctiles, sin embargo, su implementación exige mayor pertinencia, evaluación y contextualización para favorecer a tantos estudiantes, además debemos reconocer que sí existe cobertura educativa en contextos rurales, pero lamentablemente siguen persistiendo desigualdades en la calidad de los servicios entregados pese a la financiación pública que se vuelve insuficiente cuando ésta no es distribuida como debe ser.

Los cambios experimentados en la educación rural, tras varias propuestas y políticas gubernamentales, manifiestan que el rol docente debe seguir transformándose, adaptándose y evaluándose, ya que la educación centrada netamente en lo académico y educativo no es el objetivo principal de la Educación Intercultural, al contrario se exige que los docentes rurales sean actor y dinamizador social, político y cultural, además de transmisor de mensajes educativos y orientadores en contextos rurales donde la urbanización cada vez se hace más latente y lo rural queda en segundo plano.

Una de las características que más se repite en todos los países iberoamericanos y principalmente en sus localidades rurales, es que la gran mayoría cuenta con un porcentaje elevado de estudiantes en nivel inicial y de primaria; esto deriva en dificultades para el

docente que debe enfrentar aspectos pedagógicos, didácticos y de gestión que demandan los estudiantes y sus comunidades, que muchas veces no han sido desarrollados en su formación inicial, lo que implica que las escuelas estén operando con maestros no especializados y que se ven obligados a realizar adecuaciones permanentes a planes y programas de estudio, libros de texto, materiales educativos, incluso a la infraestructura y equipamiento escolares diseñados para escuelas urbanas por parte de las autoridades responsables. De esta manera identificamos la escasa oferta de formación inicial para los futuros docentes, aunque muchos de ellos, con alta probabilidad, terminan trabajando de igual forma en estos lugares y para desgracia de muchos estudiantes y familias, guiándose con un currículum de Educación Básica diseñado para estudiantes urbanos y con una escasa atención a lo local. Arteaga, Popoca y Juárez, (2020).

También, no hay que olvidar, que la gran mayoría de estos establecimientos cuentan con una enseñanza multigrado y donde además albergan la mayoría de hablantes de lenguas originarias, que por supuesto requieren de un servicio especializado. Por consiguiente, una intervención más relacionada al manejo de estrategias didácticas para el aula multigrado y una Educación Bilingüe Intercultural en su formación sería de gran aporte, porque hasta el momento la mayoría de maestros aprenden en la práctica o en espacios de formación en servicio.

Los esfuerzos e intervenciones en el ámbito de la formación inicial docente son necesarios para considerar las especificidades de las escuelas rurales y reconocer el potencial que tienen las estrategias multigrado para su atención, incluso en ámbitos urbanos, además de la revitalización de los pueblos originarios que luchan constantemente por su permanencia en este mundo globalizado. Siendo, indudablemente, más efectivo que tratar de forzar un modelo monogrado urbano en una situación que no lo permite como lo es una educación multigrado.

Debemos constatar también que no existe una formación inicial específica para el profesorado de escuelas rurales en el panorama universitario Iberoamericano, pocos son los países que fomentan el desarrollo de este campo, como es el caso de Bolivia y Perú, al contar con Universidades Autónomas Indígena Interculturales, “con el propósito de incentivar el ejercicio de la autonomía de los pueblos, pensar en una pedagogía intercultural y política en línea con la educación popular” (Pérez e Hincapié, , 2018, p.124). Cabe señalar que, si bien no en todos los países hispano hablantes existe una educación superior destinada a

esta formación, la gran mayoría aborda el tema intercultural de manera transversal en asignaturas como organización escolar o didáctica general. De esta manera si pensamos en lo que se ofrece desde algunas modalidades o tipos de servicio sobre la educación indígena y rural sólo podríamos señalar que es el olvido, la descontextualización y la inequidad educativa, ya que, si bien cuentan con acciones en distintos ámbitos educativos, siguen siendo planeadas desde y para el medio urbano.

Como hemos señalado, al no ser visible la docencia rural por los responsables de cada país, tampoco se han generado espacios específicos que respondan a la necesidad de profesionalización de docentes para estos contextos. De esta manera se identifican escasas oportunidades de formación centradas en la práctica educativa de los maestros situados en contextos rurales. Por ello, necesitamos contar con programas de actualización permanente, con metodologías orientadas a procesos reflexivos y de transformación desde la propia práctica pedagógica y mediante la organización de los colectivos docentes específicos, que nos permitan dar respuesta a las problemáticas educativas del medio rural, proponer medidas oportunas para resolver los problemas de formación y cualificación profesional así como para proporcionar perspectivas de futuro a estos entornos, evitando el éxodo a las ciudades. Se han dado pasos en el continente americano para modificar esta situación, impulsando leyes, propuestas y formaciones a los docentes que cada vez se alejan de estos contextos por la poca valoración del trabajo, escasez de recursos, los tiempos de traslado e incluso por la baja remuneración por laborar en estas zonas.

Paralelamente debemos también ser consciente que los niños y jóvenes de las zonas periféricas de cada país, experimentan cambios significativos que cada docente debe saber afrontar: migración para acceder a educación y empleo, pero también para conocer un mundo que cada vez está más presente en sus celulares y televisores, cambios sociales como ambientales (cambio climático), que indudablemente se harán sentir con más fuerza. Nuevas y diversas habilidades se requerirán en un mundo rural donde la tecnología está cada vez más presente y las conexiones con el mundo no rural cada vez son múltiples.

1.2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB): EL CONTEXTO CHILENO.

Actualmente, según el Centro de Estudio de la unidad de estadísticas, INE (2018), en el territorio chileno habita una población de 17.547.003 habitantes, de los cuales el 13% se declara perteneciente a un pueblo originario indígena. Frente a esta interculturalidad entendida en Chile, no sólo al trabajo con migrantes, sino al reconocimiento, integración y valoración de los nueve pueblos originarios que persisten hasta la fecha; Mapuches, Aymara, Rapa Nui, Lican Antai, Quechua, Colla, Diaguita, Kawésqar, Yagán o Yámara (Censo 2017), el Estado chileno ha intentado diseñar e implementar políticas orientadas al logro de una comunicación efectiva entre las partes, situación que a lo largo de la historia y con más frenesí estos últimos años, se han visto marcados por aciertos y desaciertos. Para atender esta realidad existen 3.350 establecimientos rurales correspondientes a un 30% de todo el país, con más de 280.000 estudiantes matriculados (7% de la matrícula en Educación básica) y 26.000 profesores que trabajan en estos contextos (INE,2018). Cabe señalar que el preocupante desplazamiento reciente de colonos (principalmente occidentales), indica el desplazamiento de influencia nativa de los pueblos originarios, quienes en importante proporción habitan territorios rurales, correspondiendo a un 13% de la población del país. Esta diversidad cultural, social y económica debiese estar representada y valorada por la ubicación de las escuelas rurales, que, en Chile, se extienden desde el norte al sur, abarcando territorios como el desierto, la costa, la cordillera y la depresión intermedia, cuyas actividades económicas predominantes son la silvoagropecuaria, pesquera y minera, ampliando el concepto de ruralidad que desde muchos años se asociaba a agricultura, campesinado, pobreza y retraso (Williamson, 2004).

Al considerar algunos de los enfoques educativos pertinentes a esta situación de nueva ruralidad, emerge la interculturalidad crítica como un enfoque que en respuesta a relaciones de poder y colonialidad, que se ha ido consolidando con el tiempo, se convierte en todo un proyecto político, social y epistemológico de resistencia, cuyo propósito es precisamente el cambio de esas estructuras de dominación y mostrar la urgencia, en esta nueva ruralidad, además de la inclusión de contenidos indígenas en mallas curriculares. Con esta intención, el diálogo entre culturas desde la enseñanza reconoce los aportes de distintos sujetos vinculados al contexto educativo rural, de modo que se puedan crear nuevas estructuras para concebir la educación y la sociedad, valorando la cultura del sujeto. Desde la perspectiva de Walsh (2010), se intenta profundizar el entendimiento de la interculturalidad

crítica como proyecto político, social, epistémico, ético y pedagógico, aportando a la discusión de una praxis educativa inclusiva y modos de entender la escuela desde la equidad y la justicia social.

Esta diversidad cultural y geográfica ha planteado grandes desafíos para la educación rural, la cual ha debido buscar formas de atender estos requerimientos de educación, como las consideradas por escuelas rurales multigrado con niveles de primero a sexto año básico con uno, dos y hasta tres docentes, dependiendo del número de estudiantes, llamadas escuelas unidocente, bidocente o tridocente, lo que ha generado grandes retos para el profesor, quien debe asumir todas las labores que ello implica y que la comunidad, donde está inserta la escuela, demanda. Finalmente, en esta perspectiva, Castro, Y. (2017). reafirma lo expuesto anteriormente al definir complejo el hecho de conceptualizar lo rural, pues “ya no refiere únicamente a la población agrícola y pecuaria, o lo referido a la vida del campo y de sus labores (p.157) además complementa señalando que en la discusión científica, la conceptualización de nueva ruralidad se ha instaurado como una mirada más amplia, al observar cómo las ciudades paulatinamente están extendiéndose a los espacios rurales. Porque las costumbres o aspectos que son por excelencia de lo urbano se involucran en las comunidades rurales. Así destaca, por ejemplo, cómo los habitantes de estos sectores “cada vez tienen mayor acceso a las tecnologías, a la información y a la comunicación” (Castro, 2017, p.157). De esta forma, podemos observar cómo los habitantes de territorios rurales se ven influenciados por las novedades de la sociedad en vías de desarrollo, lo que incide en disipar cada vez más los límites entre lo urbano y lo rural. Así, dichos habitantes adquieren una identidad que mezcla los aspectos de la modernidad con las costumbres que son propias del territorio en el que se desenvuelven, aunque, diferenciándose con lo urbano en cuanto a saberes tradicionales (Castro, 2017).

En relación al estado de los establecimientos educacionales en Chile, podemos señalar que se identifican 11.342 establecimientos en funcionamiento, 1 en receso, 3 cerrados y 4 autorizados sin matrícula. De los que están en funcionamiento se distribuyen según su área geográfica, 3.350 establecimientos rurales que corresponde al 29,5% y 7.992 escuelas urbanas equivalentes al 70,5%. De estas últimas debemos señalar que según su dependencia administrativa gran parte son gestionadas por dependencias particulares subvencionados. A continuación, las siguientes tablas, precisan la distribución de los Establecimientos Educacionales en Chile;

Tabla n°2: Establecimientos en funcionamiento según dependencia administrativa.

| AÑO | MUNICIPAL | PARTICULAR SUBVENCIONADOS | PARTICULARES PAGADA | CORPORACIONES DE ADMINISTRACIÓN DELEGACIÓN | SERVICIO LOCAL DE EDUCACIÓN | TOTAL |
|------|-----------|---------------------------|---------------------|--|-----------------------------|---------------|
| 2020 | 4.670 | 5.517 | 626 | 70 | 401 | 11.340 |
| 2017 | 5.196 | 5.866 | 617 | 70 | 0 | 11.749 |

Fuente: Creación propia. Unidad de Estadísticas, Centro de Estudio Ministerio Educación, 2020

Tabla n°3: Establecimientos en funcionamiento según dependencia administrativa por área geográfica.

| Dependencia Administrativa | | MUNICIPAL | PARTICULAR SUBVENCIONADO | PARTICULAR PAGADA | CORPORACION DE ADMINISTRACIÓN DELEGACIÓN | SERVICIO LOCAL DE EDUCACIÓN | TOTAL |
|----------------------------|--------|--------------|--------------------------|-------------------|--|-----------------------------|--------------|
| Área Geográfica | URBANO | 2.229 | 4.828 | 621 | 70 | 244 | 7992 |
| | RURAL | 2.441 | 747 | 5 | 0 | 157 | 3.350 |
| | TOTAL | 4.670 | 5.575 | 626 | 70 | 401 | 11.340 |

Fuente: Creación propia. Unidad de Estadísticas, Centro de Estudio Ministerio Educación, 2020.

Las escuelas rurales en Chile, como señalamos en párrafos anteriores, abarcan lo largo y extenso del país, contando así con escuelas en territorios áridos como el desierto de Atacama al Norte, también en las costas que se extienden desde el Norte al Extremo Sur, en la cordillera en el Sur, en islas como la Isla de Pascua al centro y sur del país y en la depresión intermedia, de Este a Oeste. Del total de estas escuelas rurales, el 51,8% son denominadas escuelas multigrado o unidocente, contando con 1 a 10 alumnos, mientras que el 21,2% tienen entre 11 y 20 estudiantes, el 18,5% entre 21 a 50 alumnos y el 8,5% de ellas cuentan con más de 50 estudiantes, cambiando su estructura organizativa y contando con más de un profesor. En cuanto a la administración y gestión de las escuelas en territorios rurales, todas se gestionan a través de la Administración pública de cada Región, destinado por el Ministerio de Educación chileno y con un Departamento de Educación específico.

El detalle de alumnos matriculados en Chile, según su región y área geográfica, describen a la capital del país (Santiago de Chile), como el lugar con más estudiantes en territorios

rurales, además de la Araucanía en el extremo sur del país. Mientras que en la zona norte encontramos la región de Coquimbo y Tarapacá que alberga un gran número de estudiantes que reciben una educación rural. El contraste es significativo al comparar la matrícula con las regiones con menos estudiantes en estos territorios (Región de Magallanes y la Antártica) que es necesario mencionar que son establecimientos que se encuentran en la zona austral del país, las cuales por sus características geográficas pueden llegar a explicar esta baja cantidad de matrícula.

Tabla nº4: Matrícula Educación Básica según área y zona geográfica.

| ZONA / REGIÓN | | URBANO | RURAL | TOTAL |
|--------------------------|-------------------------------|-----------|---------------|-----------|
| Zona: Norte Grande | Arica y Parinacota | 49.584 | 3.481 | 53.065 |
| | Tarapacá | 71.130 | 10.426 | 81.556 |
| | Antofagasta | 129.878 | 2.213 | 132.091 |
| Zona: Norte Chico | Atacama | 63.908 | 1.728 | 65.636 |
| | Coquimbo | 156.822 | 15.323 | 172.145 |
| Zona: Centro | Valparaíso | 352.353 | 11.498 | 363.851 |
| | Metropolitana | 1.340.412 | 44.435 | 1.384.847 |
| | O'Higgins | 164.507 | 30.174 | 194.681 |
| | Maule | 180.205 | 39.879 | 220.084 |
| Zona: Sur | Biobío | 295.110 | 25.038 | 320.148 |
| | Araucanía | 173.020 | 32.329 | 205.349 |
| | Los Ríos | 63.452 | 16.721 | 80.173 |
| | Los Lagos | 152.740 | 29.762 | 182.502 |
| Zona: Austral | Aisén | 21.467 | 1.957 | 23.424 |
| | Magallanes y Antártica | 31.504 | 275 | 31.779 |

Fuente: Creación propia. Unidad de Estadísticas, Centro de Estudio Ministerio Educación 2020.

1.2.1. Antecedentes históricos sobre la EIB en territorios rurales chilenos.

Chile cuenta desde 1993, luego de promulgarse la Ley indígena, con un Programa de Educación Intercultural Bilingüe (desde ahora PEIB), perteneciente a la División de Educación General (DEG) del MINEDUC. Creado con la finalidad de beneficiar, en la etapa escolar, a niñas, niños y adolescentes de las zonas rurales del país, traspasando de esta manera la cultura y cosmovisión indígena a tantos estudiantes chilenos con ascendencia indígena. De este modo se establecen normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas chilenos procurando evitar la pérdida de la lengua y cultura de los pueblos originarios. Paralelamente se crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) encargada de promover, coordinar y ejecutar la acción del Estado en favor del desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas, especialmente en lo económico, social, lingüístico y cultural.

Para el contexto educativo se firma un convenio entre el MINEDUC-PEIB y CONADI (2009), que establece la realización de acciones inclinadas al desarrollo e instalación de la Educación Intercultural Bilingüe, (desde ahora EIB), con el propósito de relevar las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de las culturas indígenas en las aulas escolares del país, promoviendo una ciudadanía intercultural, además de revitalizar la “identidad nacional”. Desequilibrio pedagógico que, a lo largo del tiempo, ha tenido una influencia negativa en la identidad y autoestima de las personas pertenecientes a los pueblos originarios, como, asimismo, en la posibilidad de construcción de un país pluricultural y plurilingüe, como dice el Estado de Chile serlo.

Algunos aspectos para considerar del PEIB son los siguientes:

- El fin del PEIB es contribuir al desarrollo de una ciudadanía con competencias y prácticas interculturales por medio del fortalecimiento, desarrollo, valoración, enseñanza y preservación de las culturas, lenguas y cosmovisiones de los pueblos originarios que habitan y han habitado el actual territorio de Chile (PEIB-MIDESO, 2015).
- El PEIB incorpora las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de los pueblos originarios en los procesos de mejora educativa de los establecimientos educacionales del país a través de cuatro componentes:

- Gestión intercultural en procesos de mejora educativa.
 - Revitalización y desarrollo cultural y lingüístico.
 - Implementación curricular de culturas y lenguas originarias.
 - Sistema para la inclusión de educadoras y educadores tradicionales en los establecimientos educacionales.
- Asistir a sostenedores para apoyar la implementación de la política de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema escolar.
 - Elaborar recursos pedagógicos para que los establecimientos educacionales del país implementen acciones que promuevan la visibilización y valoración de la lengua, historia, cultura y cosmovisión de los pueblos originarios.

El quehacer del programa demuestra los grandes esfuerzos por parte de las comunidades indígenas y el Estado por preservar su cultura y tradiciones. Tradiciones que muchas veces no se potencian desde los hogares, ni mucho menos desde los establecimientos educacionales, y no necesariamente por carencias de competencias o habilidades, sino simplemente por la desinformación respecto al tema y, por supuesto, la falta de oportunidades que fomenten los diálogos y comprensión de la EIB. De esta manera el PEIB da su marcha blanca al comenzar a instaurarse en siete establecimientos chilenos, siete experiencias piloto a lo largo del país, las que se ejecutaron a través de convenios con universidades o municipios con experiencia en el campo, además del apoyo de agentes culturales de las propias comunidades indígenas, precedentes de las y los educadores tradicionales de la actualidad y que en un siguiente apartado describiremos en profundidad.

Entre los años 2001 y 2009, el Gobierno de Chile junto al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) se unen para que el PEIB forme parte del Programa Orígenes, programa destinado a mejorar la calidad de la educación, mediante la contextualización de los Planes y Programas de estudio a las particularidades culturales de los pueblos indígenas, fortalecer el bilingüismo como oportunidad de desarrollo cognitivo, además del refuerzo cultural lingüístico y favorecer la participación de las comunidades en el proceso de formación de los niños y niñas que asisten a los establecimientos focalizados por el Programa, fortaleciendo estrategias de vinculación con los docentes y directivos, para trabajar en conjunto la incorporación del conocimiento indígena al currículo, gestión pedagógica,

metodología y evaluación. En pocas palabras el Programa Orígenes tuvo como propósito mejorar de manera sostenible las condiciones de vida de las comunidades, en primera instancia, Aymara, Licantai y Mapuche, en el área rural, y promover su desarrollo con identidad, particularmente en los ámbitos económico, social, cultural, ambiental y jurídico. Durante los cinco años que duró la primera fase de instalación del programa (2001-2006), el PEIB contribuyó a que los establecimientos educacionales rurales, desarrollasen procesos de adecuación de instrumentos de Gestión Curricular como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los Planes y Programas de Estudio Propios (PPP). Los resultados alcanzados fueron los siguientes:

- Participación de 160 escuelas. No se alcanzó la meta de 162 establecimientos educacionales.
- 6682 estudiantes atendidos.
- 900 docentes capacitados en EIB.
- Incorporación de asesores culturales en todas las escuelas.
- Adecuación de los currículos escolares a la participación cultural y lingüística de cada pueblo focalizado.
- Publicación de textos escolares pertinentes de 1° a 4 año de enseñanza básica.

Según la UNESCO-PEIB, 2016 la fase de ejecución, que duró los tres últimos años del Programa Orígenes (2006 -2009) las acciones realizadas fueron las siguientes:

- Implementación curricular del PEIB en los niveles de enseñanza básica NB1 (1° y 2° año) y NB2 (3° y 4° año).
- Elaboración e implementación del currículo del PEIB desde 5° a 8° año de enseñanza básica, y en estrategias de transición a establecimiento de enseñanza secundaria, si correspondía.
- Desarrollo e implementación de planes y programas de enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas y comunidades participantes de ambas fases del Programa
- Desarrollo de proyectos participativos de educación curricular intercultural en las escuelas
- Implementación de recursos de aprendizaje tales como: bibliotecas de aula, equipamiento audiovisual (computadores, notebooks, videograbadoras, entre otros), e implementos deportivos para las 160 escuelas.

Como bien señalamos el 2010 se implementa, a cargo del PEIB, la EIB en todos los establecimientos a los cuales va destinado el proyecto, a esta etapa se le ha denominado de *desarrollo curricular*, cuya gestión se organizó en torno a cuatro líneas estratégicas que detallamos a continuación:

1. Fortalecimiento de la implementación curricular de las lenguas indígenas en establecimientos que cumplen con las concentraciones de matrícula indígena declarada. (20%).
2. Revitalización cultural y lingüística de pueblos indígenas vulnerados: proveyendo a los establecimientos educacionales de recursos humanos y didácticos para trabajar con lenguas que presentan una pérdida considerable de patrimonio lingüístico.
3. Interculturalidad en el espacio escolar: con el fin de potenciar proyectos destinados a favorecer la interculturalidad, la convivencia, el diálogo y el respeto entre estudiantes, así como la promoción de instancias de participación y la consulta con organizaciones representativas de las comunidades indígenas.
4. Estrategias de bilingüismo: con el propósito de fomentar la implementación de planes y programas propios en lengua indígena.

Los datos entregados por la Unidad de Estadísticas, Centro de estudios, MINEDUC-PEIB, 2017 señalan que:

El año 2013:

- 94% de los establecimientos públicos se hallaban en sectores rurales, contando con una alta concentración de población indígena.
- 75% del total de estudiantes con origen indígena se encontraban en establecimientos ubicados en áreas urbanas.
- 74,4% del total de establecimientos del sistema escolar contaban con algún porcentaje población indígena que estudia en ellos, ya sea en zona urbana o rural.

El año 2016

- 1.891 establecimientos desarrollaban acciones interculturales.
- 1.391 establecimientos implementaban la asignatura de Lengua Indígena.
- 630 establecimientos son focalizados por el PEIB, es decir, se realizaban acciones interculturales específicas y financiadas por el PEIB.
- 76% del total de establecimientos educaciones del país contaban al menos un estudiante con ascendencia indígena.
- El origen étnico de la mayor cantidad de estudiantes eran los pueblos Mapuche con 190.036 estudiantes, Aymara con 21.237 estudiantes y Licanantai o Atacameños con 4.763 alumnos.
- Las etnias con menor cantidad de estudiantes indígenas matriculados eran: los Collas con 912 estudiantes, le sigue los Kawésqar con 262 y por último el pueblo Yagan con 172 estudiantes, calificando a estas etnias como pueblos en peligro de extinción.

La EIB chilena indudablemente hace referencia a una educación destinada a los pueblos originarios, como bien se ha repetido en párrafos anteriores, porque fueron ellos mismos los que demandaban una educación diferenciada de la educación estándar chilena, al solicitar y exigir una revitalización de las culturas ancestrales que por mucho tiempo han sufrido un abandono, ocasionado históricamente por su violenta relación. De este modo hace una década el centro de la EIB, se centra en la implementación curricular y aún teniendo ya experiencias de Educación Intercultural a nivel latinoamericano, Bolivia, México, por nombrar algunos, en Chile desde sus orígenes se comenzó a hablar de la EIB como una educación que pone énfasis en la cultura y en la lengua, en el fortalecimiento de la identidad cultural y el mejoramiento de muchos niñas, niños y jóvenes en etapa escolar que pertenecen a un pueblo originario. Este tipo de Educación, es necesario aclarar, que no está obligada a abordarse en todo el sistema educativo chileno, ni mucho menos en todos sus niveles, sino que busca responder a una demanda que por años siguen luchando las personas indígenas del país. Por este motivo, un aspecto importante que debe considerar es que en Chile al hablar de EIB nos referiremos a la enseñanza que está destinada a los

alumnos ascendientes de algún pueblo originario, reparando de alguna forma, el violento rechazo a la comunidad indígena.

El objetivo general de la EIB según el MINEDUC (2011), consiste en contribuir al mejoramiento de los estándares de aprendizaje de niñas y niños indígenas a través de:

- El fortalecimiento de la identidad étnica de las niñas y los niños de establecimientos educacionales de Educación Básica ubicados en contextos de diversidad cultural y lingüística.
- El mejoramiento de los aprendizajes de niñas y niños diversos, cultural y lingüísticamente, mediante la incorporación de estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna y una segunda lengua (lengua indígena y/o castellano) de los estudiantes.
- El mejoramiento de las prácticas pedagógicas de profesores que ejercen la docencia en áreas con población indígena.
- La incorporación de métodos de enseñanza y aprendizaje, desarrollados por la familia y comunidades indígenas, al proceso de formación de sus hijos.
- La participación de las comunidades indígenas en los procesos de elaboración y construcción de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales a los cuales asisten sus educandos, para que, conjuntamente con las autoridades tradicionales y los docentes, se integren los saberes, las técnicas y las visiones de mundo al currículum y la gestión escolar.

En la Región de Tarapacá, zona donde se lleva a cabo esta investigación, la EIB se trabaja principalmente en todas las escuelas rurales públicas del norte de Chile, ya que son éstas las que atienden a los alumnos pertenecientes a algún pueblo originario, pero de igual forma, actualmente son muchos los establecimientos públicos y subvencionados particulares que cuentan con una matrícula superior al 20% de alumnos indígenas, por lo cual se ven obligados a impartir y fomentar la Educación Intercultural, incluyéndose dentro de su PEI, el beneficio de los estudiantes autóctonos, que por diversos motivos cambian sus pueblos por

la gran ciudad; de esta forma la EIB actualmente se puede evidenciar tanto en zonas rurales como urbanas, en escuelas públicas o concertadas.

Desde el año 2010, se incorpora en el currículum nacional para la educación básica de todos los establecimientos educacionales del país, el “Sector de Lengua Indígena” y a partir de la creación de ésta, el PEIB cobra relevancia, en tanto es el responsable de concretar la enseñanza de las lenguas Aymara, Quechua, Rapa Nui y Mapudungun, en primera instancia, específicamente en establecimientos que cuenten con una matrícula de estudiantes con ascendencia indígena superior al 20% del total de todos sus estudiantes, o también en los establecimientos que deseen favorecer la interculturalidad a través de la asignatura o talleres interculturales, de bilingüismo, o de revitalización cultural y lingüística. Al contar con un porcentaje elevado de alumnos en los primeros años de enseñanza, se implementa este tipo de educación desde la etapa infantil en alumnos de 3 a 5 años de edad y primer ciclo básico, estudiantes de 6 a 10 años de edad. Luego de reflexiones en conjunto con los agentes del proceso educativo como el MINEDUC, escuelas rurales, conglomerados indígenas, apoderados y por sobre todo estudiantes, lograron modificar el nivel de enseñanza en el que se imparte y las bases del currículum de EIB, el cual ahora incluiría los otros pueblos originarios que no estaban considerados, recordando así que Chile cuenta con nueve pueblos reconocidos a la fecha. En este sentido es necesario señalar, que actualmente la EIB se extiende desde la etapa infantil hasta la enseñanza media, entregando una enseñanza a alumnos desde 3 años de edad hasta los 15 años de edad, desafío importante que se puede visualizar en el territorio rural nortino y en algunas zonas urbanas.

Los modelos técnicos de la EIB plantean un proceso progresivo de implementación, identificando cuatro procesos importantes que señalamos a continuación:

1. EBI de Transición: se usa el idioma materno o más hablado por los niños para el proceso de alfabetización. Una vez logradas las competencias de lectura y escritura, éstas son transferidas al castellano (o a la lengua oficial o dominante) y la lengua primera de los niños queda atrás.
2. EBI de Mantenimiento y Desarrollo: En este modelo las dos lenguas y las dos culturas entran en diálogo y se mantienen durante toda la primaria como asignaturas y lenguas de enseñanza (Enseñar la lengua y en la lengua)

3. EBI de Reintroducción del idioma: el idioma indígena, ya no hablado por los estudiantes, es rescatado e introducido por los profesores tradicionales, sabedores de ello, conjuntamente con contenidos culturales de la etnia.
4. EBI con la Lengua Indígena de segunda lengua: la lengua vive aún, pero no es hablada por los estudiantes, que muchas veces, sin embargo, mantienen un conocimiento pasivo de ella. Entra gradualmente y se trata de ligar con contenidos de la cultura. Domina el castellano.

Para finalizar podemos señalar que el tipo de escuela rural al cual está destinada la EIB, varía según sus características, una de ellas, indudablemente de importancia, es la cantidad de estudiantes y docentes. Según los datos del MINEDUC, en Chile existe una educación rural unidocente (39%), bidocente (12%), tridocente (3%), polidocente (11%) o de 6 a más docentes (32%). Considerando estos datos, la creación de modelos técnicos necesitaron adecuaciones, abordando la realidad individual de cada establecimiento, sin dejar de lado los planes y programas de EIB, los cuales guían el procedimiento para educar en contextos diversos tanto geográficamente como culturalmente, siendo este último el eje principal de la EIB. Además, el sistema educacional rural público comenzó a implementar, de manera gradual, la asignatura de Lengua Indígena en su currículum educacional introduciéndose de manera formal al aula y en igualdad de condiciones respecto a otras áreas del conocimiento, lo que ha sido un desafío por la histórica relación y escasa valoración que se ha hecho de las lenguas y culturas indígenas tanto en la sociedad en general, como en el sistema educativo en particular. No hay que dejar de señalar que, al centrarnos solo en un proyecto educativo o reforma dirigida a indígenas, no logra contribuir realmente a la construcción de una sociedad más igualitaria y democrática, para eso es preciso superar la discusión sobre programas y reformas y hablar de una transformación en educación, una transformación que logre sentar las bases de culturas respetuosas que conviven en paz y se enriquecen mutuamente.

Este proceso de transformación requiere de un diálogo intercultural, un diálogo sobre la base del respeto, la simpatía y que avance hacia el reconocimiento del otro, para hacer posible la inter fecundación entre las culturas (Panikkar, 1999) es decir la interculturalidad. Ya no basta con conversaciones entre individuos, en cuanto que no se trata solo de un diálogo individual

entre dos seres humanos desarraigados de su substrato y de su historia, sino de un diálogo intercultural donde la ósmosis entre dos visiones de la realidad, más aún entre dos mundos representados, por así decirlo, por dos personas humanas que llevan consigo todo el peso (historia) de sus culturas, se vuelve prioridad, más aún en este mundo que evoluciona sin ni siquiera estar preparados para asumirlo o hacernos responsables de nuestros actos como ciudadanos, (Panikkar, 2006).

Si bien la instalación de la EIB no ha estado exenta de tensiones y conflictos entre las expectativas de los pueblos indígenas, los hitos significativos del periodo desde 1996 al 2010, según PEIB. MINEDUC (2011), son los siguientes;

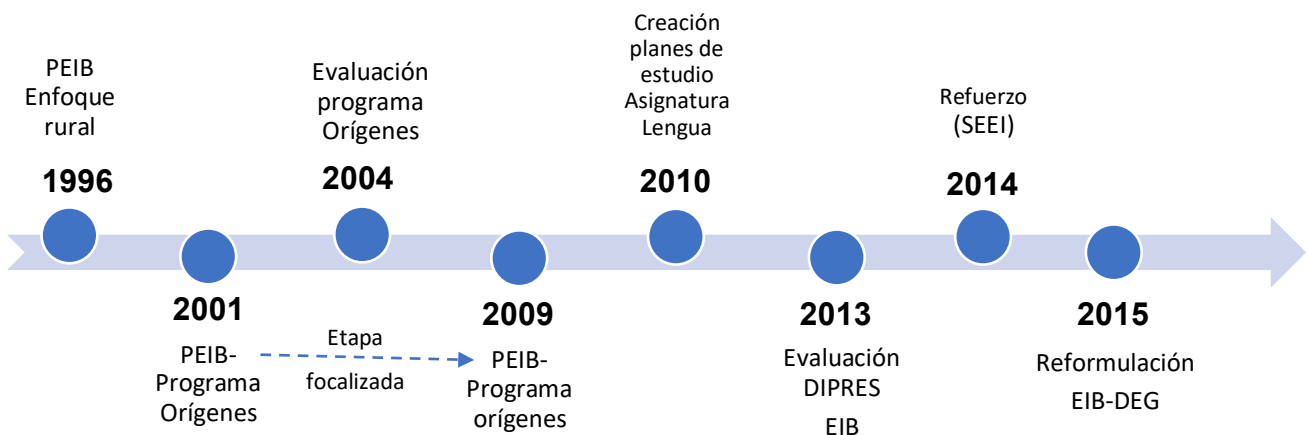
- Incorporación de textos interculturales bilingües.
- Distribución de software de las culturas y lenguas indígenas en escuelas y liceos¹ focalizados por el MINEDUC.
- Formación de maestros bilingües mapuches y aymara.
- Creación de sistemas de inmersión de lengua rapa nui en la isla.
- Contextualización de programas de estudio a la realidad cultural y lingüística de las y los estudiantes.
- Desarrollo de proyectos educativos institucionales con participación de las comunidades indígenas.
- Participación de autoridades indígenas en actividades pedagógicas de los establecimientos educacionales.
- Televisión e informática educativa en establecimientos educacionales con población indígena.
- Formación de profesores y especialistas en interculturalidad y bilingüismo.
- Propuestas curriculares, planes y programas de estudio con contenidos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas.

¹ Liceo: Es un centro de enseñanza, generalmente institucionalizado dentro del sistema de educación media y/o secundaria. En algunos países es conocido como instituto.

- Participación del educador tradicional.
- Producción de textos escolares NB4 a NB6 (de 6º a 8º año de enseñanza básica).
- Enseñanza de las lenguas indígenas a través de la asignatura lengua Indígena.
- Perfeccionamiento en didáctica de la lengua para educadores y educadoras tradicionales.

Como síntesis, la siguiente cronología pretende explicar la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe chileno (PEIB, 2017), el cual profundizamos en párrafos anteriores.

Esquema nº1: Implementación Programa Educación Intercultural Bilingüe en Chile (PEIB).



Fuente: Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2017. Elaboración propia.

1.2.2. La creación de la asignatura de Lengua Indígena en el sistema educativo chileno.

Uno de los grandes desafíos de la EIB es convertir la escuela en un espacio educativo en el cual se aseguren a sus estudiantes las oportunidades de aprendizaje a partir de una lengua originaria, de modo sistemático y pertinente a su realidad. Así, en el año 2009 el MINEDUC-PEIB, establecen los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para la creación de la asignatura de Lengua Indígena en la Enseñanza Básica, previa aprobación por parte del Consejo Superior de Educación en el año 2006, y la promulgación del Decreto N°208 del año 2009, permitiendo iniciar el diseño de Programas para los idiomas

Aymara, Mapuzungun, Quechua y Rapa Nui, que, en niñas, niños y estudiantes; puede ser su lengua materna, la escuchan solo en su entorno social o solamente las identifican en la escuela. Por ello, implementar y fomentar una segunda lengua que desarrolle en el estudiantado competencias lingüísticas y comunicativas en ambos idiomas se ha vuelto prioridad para el sistema educativo chileno.

A la asignatura de Lengua Indígena, se le ha asignado cuatro horas semanales en el currículum nacional, en donde se abordan los cuatro pueblos originarios señalados anteriormente, considerando las particularidades lingüísticas de cada una de las lenguas, asumiendo la flexibilidad que exigen los diferentes contextos para su ejecución. Así mismo, cabe señalar que los planes y programas fueron elaborados por especialistas y hablantes de las lenguas respectivas vinculados al ámbito educacional, quienes en colaboración del MINEDUC y la CONADI han buscado la mejor incorporación de los aspectos didácticos y metodológicos propios para la enseñanza-aprendizaje de este subsector, siendo fundamental para su desarrollo, la figura de una dupla pedagógica, compuesta por un docente de aula y un o una educadora tradicional, persona encargada de impartir los saberes tradicionales y especialmente la lengua indígena de manera más fluida y cercana, intentando incorporar en el aula, aspectos de las cosmovisiones indígenas tales como la circularidad del tiempo y la relación integral con la naturaleza.

La enseñanza de las lenguas originarias, se articula entorno a dos ejes, concebidos como complementarios:

- Oralidad: entendida como una forma de conocimiento dinámica y contextual, y reconocida como la manera tradicional de transmisión y acumulación de conocimiento de los pueblos originarios.
- Comunicación escrita: entendida como de gran complejidad para las lenguas indígenas, por la historia de tradición oral en la transmisión de saberes. Sin embargo, se promueve “el conocimiento del código escrito de la lengua indígena, mediante los grafemas del castellano” (MINEDUC, 2009, p.37).

De forma gradual ha sido la implementación de la asignatura de Lengua indígena, comenzando el año 2010 en los primeros cursos de enseñanza básica (1º a 4º) y terminando para el año 2017 con octavo básico, último nivel de enseñanza básica obligatoria. De esta

manera entra formalmente al aula y en igualdad de condiciones respecto a otras asignaturas del currículo nacional, como inglés o música por decir algunas, siendo un gran desafío por la histórica relación y escasa valoración que se ha hecho de las lenguas y culturas indígenas, tanto en la sociedad en general, como en el sistema educativo en particular. Por este motivo desde el año 2014, el sector de aprendizaje de Lengua Indígena es abordado por la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del MINEDUC, quien procura que todo lo relacionado al subsector sea valorado al interior del currículo escolar.

Complementariamente, las escuelas pueden desarrollar de forma autónoma, planes y programas propios en torno a la asignatura, los que son incorporados en el currículo escolar como asignaturas o bien como talleres extraprogramáticos. Estas iniciativas han permitido a las comunidades educativas generar contenidos pertinentes a sus territorios y a las particularidades de sus estudiantes, objetivos iniciales del Proyecto Orígenes y que favorablemente se ve reflejado en las 427 aulas que al año 2016 lo han ejecutado.

Según la Unidad de estadísticas, Centro de estudios y el MINEDUC-PEIB, algunos datos cuantitativos que hacen referencia a la EIB al año 2016 son los siguientes:

- 1.391 establecimientos educacionales impartieron la asignatura de Lengua indígena.
- Se cubrieron 5.630 aulas con la asignatura de Lengua Indígena por nivel de enseñanza básica (1º a 8º año).
- 29.371 estudiantes indígenas cursaron la asignatura de Lengua Indígena durante el periodo 2010-2016.

Por otra parte, es necesario señalar que, durante el año 2017, variados fueron los intentos del MINEDUC-PEIB y CONADI para reformular los planes y programas diseñados para el sector, ya que el fin último era poder abordar no solo los cuatro pueblos originarios señalados con anterioridad, sino más bien poder generar estrategias de revitalización y desarrollo cultural y lingüístico de los nueve pueblos indígenas reconocidos en Chile. Este objetivo se pudo lograr a través de una nueva consulta indígena, instancia de participación intercultural con diversos agentes del ámbito intercultural, haciéndose efectivo durante los meses de junio del 2018 y marzo del 2019, abarcando como eje central los programas de estudios y la

reestructuración de estos. Era un proyecto que debía ser evaluado y aprobado por el Estado, pero ya se observaban cambios significativos a lo propuesto hasta el 2016, un ejemplo fue la modificación del nombre del subsector, de la asignatura de Lengua Indígena, pasó a nombrarse como “Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales” donde se consideran todos los pueblos originarios existentes. Con esta nueva propuesta queda claro que no se trata de identificar y recoger el conocimiento de “un determinado pueblo” como si éste fuera totalmente compartido por todos sus miembros y congelado en la historia, sino más bien de reconocer la manera como diferentes grupos sociales, que comparten diferentes entidades y ubicaciones sociales, participan en la construcción de representaciones y significados que dan sentido a su vida y a su práctica cotidiana.

En esta misma línea, tras la instalación de la EIB en el sistema educativo y la implementación del subsector de Lengua Indígena (1996-2010), se suma el desafío de introducir en el sistema educativo chileno la noción de interculturalidad para todas y todos, impulsando una Educación Intercultural que garantice la integración de contenidos sobre historia, cultura y cosmovisión indígena en todo el sistema, de manera de promover conciencia y respeto por el valor que tienen los pueblos originarios ancestrales para el conjunto del país. Para este objetivo se crea en el año 2014 la Secretaría de Educación Intercultural Indígena (SEII) del MINEDUC, que busca la transversalización de la Educación Intercultural, al concebirse como patrimonio de alto valor y elemento educativo significativo para el conjunto de la población chilena. Estas nuevas gestiones interculturales se orientan por los propósitos de la Agenda Educación 2030 correspondiente al Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro (ODS 4) en cuanto a eliminar disparidades y garantizar el acceso en condiciones de igualdad a la educación en tanto se concibe la diversidad como valor para enfrentar los desafíos que exige el desarrollo sostenible (ONU, 2015).

Cabe señalar que, en el marco de la implementación curricular de culturas y lenguas indígenas, el PEIB persigue dar cumplimiento a los contenidos mínimos obligatorios a alcanzar en los distintos niveles de educación, establecido en la Ley General de Educación (2009). Así en educación parvularia se espera que los educandos comprendan y expresen mensajes simples en lengua indígena, reconociendo su historia y conocimiento de origen.

En educación básica se busca que los estudiantes comprendan los diversos tipos de textos orales y escritos, y se expresen en forma oral en su lengua indígena. En la educación media

se espera mantener el dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura del pueblo de origen de las y los estudiantes. Además, este componente responde a lo indicado en el Decreto 280 (2009), que establece los OF y CMO de la asignatura de Lengua indígena para la Educación Básica además de fijar normas generales para su aplicación.

Con respecto a la Asignatura de Lengua Indígena en seis años (de 2011 a 2016) el PEIB-UNESCO, 2016 y PEIB,2017 nos señalan que:

- 1.391 escuelas implementan la asignatura de Lengua indígena.
- 60% de los establecimientos educacionales concentrados imparte el subsector.
- La Región de la Araucanía es la que presenta mayor porcentaje de establecimientos concentrados que implementa la asignatura, con un 60%. Le siguen, con porcentajes sobre el 50%, las regiones de Los Ríos, Tarapacá, Arica y Parinacota.
- Los establecimientos que imparten mapuzungun² son mayoría, representando sobre el 90% de los establecimientos que imparten la asignatura.
- La lengua rapa nui ha pasado de 0 establecimientos a 5 y la lengua quechua de 2 a 3 establecimientos.
- La lengua aymara se ha implementado en más de 80 nuevos establecimientos.
- Elaboración de material educativo con pertinencia territorial.
- Distribución de material complementario intercultural (textos literarios, diccionarios bilingües, recursos audiovisuales, entre otros), con el objetivo de sensibilizar y difundir la importancia de incorporar la interculturalidad en los espacios educativos, y relevar hitos importantes para los pueblos originarios.
- Orientaciones para la implementación curricular de la asignatura y el principio de interculturalidad de manera transversal a las asignaturas del currículum nacional.

² El mapuzungun es el idioma de los mapuches, lengua aislada del pueblo amerindio que habita en el sur de Chile.

1.2.3. La Educación Rural Multigrado en Chile.

Como estrategia para optimizar los procesos de la EIB en los territorios rurales afectados por la distancia y ubicación geográfica de sus escuelas, el MINEDUC (2012) ha impulsado las reuniones de microcentros (Decreto 968/2012) que aportan al acompañamiento pedagógico de los docentes multigrado y, por ende, tanto al mejoramiento de sus prácticas como a los resultados de aprendizajes de los niños y las niñas del país. Este decreto en sus considerandos explicita que:

- Una de las características propias de la Educación Rural es la eventualidad de que la enseñanza se imparta en escuelas multigrado, que son establecimientos en los que a lo menos uno de sus cursos se encuentra combinado, esto es, al menos uno de ellos se halla compuesto por estudiantes de diferentes niveles educativos; que, las escuelas rurales multigrado son realidades que en la experiencia nacional ofrecen relevantes oportunidades de aprendizaje para todos los escolares de las localidades rurales pequeñas y distantes y, por tanto, para progresar en la trayectoria educativa de al menos 12 años de escolaridad.
- El trabajo técnico pedagógico en equipo, realizado en forma sistemática, constituye una importante instancia de perfeccionamiento profesional, en el marco de la política de fortalecimiento de la profesión docente, y que es condición necesaria para la implementación del marco curricular, la planificación de la docencia y la formulación y evaluación permanente del proyecto de mejoramiento educativo de las escuelas rurales multigrado; que, para realización de esta actividad, los docentes de los establecimientos requieren dedicar tiempo a este trabajo técnico-pedagógico compartido, y en su caso y tal como lo dispone la ley, coordinar encuentros inter establecimientos que respondan a los mismos objetivos.
- En sus articulados 1º y 2º indican: los profesores de las escuelas rurales multigrado podrán realizar una reunión técnico-pedagógica al mes, llamada microcentro, equivalente a la suma de las dos horas semanales de reunión técnica de los establecimientos educacionales con dotación completa de profesores por curso.

- El artículo 2º, además establece que los objetivos de esta reunión son: evaluar la situación de los aprendizajes escolares de los estudiantes de cada una de las escuelas participantes; reflexionar sobre el trabajo pedagógico realizado por los profesores en cada escuela para decidir sobre las innovaciones necesarias para mejorar los aprendizajes de los alumnos; intercambiar experiencias pedagógicas, estimando sus aportes para enriquecer la enseñanza; programar las estrategias de enseñanza en aula relacionadas con los programas de estudio, los aprendizajes esperados y las disposiciones de aprendizaje de los alumnos; acordar criterios para la formulación de planes de mejoramiento relacionados con las necesidades de aprendizaje de los alumnos; recibir, cuando corresponda los apoyos específicos de la asesoría técnica del MINEDUC y/o de la Asistencia Técnica Educativa (ATES), de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 11 de la Ley N° 20.248, para aquellos establecimientos adscritos al régimen de la Subvención Escolar Preferencial, como es el caso de la EIB.

Todo lo mencionado anteriormente configura una mejora y preocupación del Estado a través del MINEDUC-PEIB, por equiparar las condiciones la EIB en contextos rurales del país que como bien hemos planteado a lo largo de este capítulo conlleva diferencias significativas con el contexto urbano, siendo una de éstas la EIB multigrado que se observa en gran parte de las escuelas públicas de Chile y que en general se sigue abordando desde una lógica occidental y urbana, que si bien es cierto incorpora a través de la asignatura de Lengua indígena los conocimientos y cultura ancestral, ésta muchas veces se realiza desde lógicas de pensamiento y de prácticas educativas descontextualizadas.

Rodríguez, (2020) al actualizar el concepto de multigrado logra abordar gran parte del trabajo que se realiza en estos establecimientos al señalar que la educación multigrado es el encuentro de aprendizaje, donde confluye un objetivo integrador para todos los niveles, donde el maestro es capaz de utilizar el contenido teniendo en cuenta su graduación en correspondencia con el tipo de estudiantes con los que trabaja, atendiendo a la diversidad y estimulando el trabajo cooperativo en el aprendizaje desarrollador de todos los educandos. Sin embargo, como ya lo hemos explicado anteriormente, la preparación para la escuela multigrado recibida hasta el momento, específicamente en el contexto chileno sigue siendo deficiente y preocupante, ya que en la práctica muchas de las iniciativas desarrolladas en los establecimientos educacionales están sujetas a la voluntad de los gobiernos de turno,

tanto a nivel comunal, provincial, regional e incluso nacional, dependiendo de las gestiones que muchas veces no son prioridades en sus planes de trabajo, ni en su forma de gobernar, con esto no pretendemos culpar al estado, solo informamos de lo sucedido. También se suma a lo anterior, la resistencia, poca preparación e ignorancia de los cuerpos docentes que se desempeñan en escuelas rurales interculturales. Estas limitaciones hacen dudar de la experticia de un EIB y sus políticas educativas que se entregan a tantos niños y jóvenes con ascendencia indígena generalizando, lamentablemente, la EIB a la folclorización de las culturas ancestrales.

Es importante señalar que hasta el momento la mayor parte de las acciones interculturales que implementan los establecimientos con educación multigrado corresponde a acciones “extra aula”, es decir, actividades pedagógicas que se realizan en espacios que no son los espacios de clases propiamente tal, y tienen relación con talleres de lengua y/o cultura, celebraciones, granjas y huertos escolares, realizaciones de eventos y muestras culturales, las cuales pretenden revitalizar los modos de vida y las tradiciones de los pueblos originarios. Proceso en coherencia con una visión de educación pública descentralizada y con pertinencia territorial, integrando el trabajo de gestión con lo técnico-pedagógico a través de la articulación de distintos actores e instituciones del proceso educativo.

La mayor peculiaridad de la EIB, como hemos señalado, es el agrupamiento escolar que se realiza en sus aulas multigrado, característica que se mantiene con el paso del tiempo, y para la que los planteamientos pedagógicos a desarrollar requieren una atención específica. Boix (2014), ya indicaba que este fenómeno hace inevitable la atención a los procesos metodológicos que se dan en estos grupos de clases, ya que, los diferentes niveles de adquisición de competencias del alumnado, son los retos permanentes para el profesorado que enseña en contextos rurales. En ello se viene insistiendo desde hace bastante tiempo para que la formación docente permita dar cabida a lo que concierne la multigradación.

Uno de los principales fundamentos que dan valor pedagógico al aula multigrado es la convivencia de estudiantes de diversas edades, es decir, grupos de alumnos de distintas edades en los que se aprende de manera compartida, unos aprenden de otros, independientemente de la edad que tengan. El principio básico que rige esta acción es el de que todos pueden aprender de todos sin que ello suponga ignorar el momento de desarrollo cognitivo y personal individual de cada estudiante, sino más bien centrarse en la

circulación de saberes y contenidos de los distintos niveles educativos. Este fenómeno referido al **enriquecimiento académico interedad** en aulas multigrado, ha aparecido mencionado durante los últimos años con diferentes denominaciones: teoría de los círculos concéntricos de aprendizaje (Boix, 1995), aprendizaje por contagio (Bustos, 2010) o circulación de saberes (Santos, 2011). Definiciones y descripciones que vienen a remarcar los procesos de aprendizaje de los alumnos de diferentes grados, pero en un mismo salón de clases. El hecho de compartir un mismo espacio educativo, de interactuar de forma natural, de entablar un diálogo intercultural, supone necesariamente escuchar y reflexionar sobre contenidos diversos en grados de complejidad, aumentando y enriqueciendo la internalización de conocimientos necesarios para la formación de estudiantes autónomos y críticos que es uno de los objetivos de la Educación actual.

Siguiendo a Siegel y Shaughnessy, (1994, p.564), “el mayor error en la enseñanza durante los pasados siglos ha sido tratar a todos los niños como si fueran variante del mismo individuo, y de este modo encontrar la justificación para enseñarles las mismas cosas de la misma manera”, sin contemplar que justo las diferencias pueden ser utilizadas como un recurso curricular efectivo.

Al final la intencionalidad educativa en el aula multigrado, permite una enseñanza integrada que va más allá de la aplicación de una determinada estrategia didáctica, ya que el trabajo se puede llevar a cabo mediante estrategias didácticas muy variadas, activas y participativas, que fomentan el aprendizaje compartido y las múltiples formas que existen de aprender. Sin embargo, es necesario que el maestro sea capaz de reflexionar sobre la estrategia de aprendizaje más adecuada, más allá de la determinada, además de contemplar las diferentes formas de aprender de cada uno de sus estudiantes. Esto va a permitir que el maestro además de poder llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, logre un vínculo mayor con sus estudiantes, conociéndolo y apoyando su proceso educativo.

1.2.4. Formación inicial y continua de los docentes rurales chilenos.

Desde hace algunas décadas la formación inicial y continua de docentes rurales ha sido un gran desafío para las instituciones formadoras de nivel superior. Dentro de ellas, encontramos las pioneras en la ejecución del PEIB durante los años 1996 y 1999, las que a

través de un convenio con el MINEDUC pudieron ver los avances de un nuevo tipo de educación que requeriría profesionales capacitados para su ejecución, entre ellas podemos destacar Universidad de Tarapacá; Universidad Católica del Norte; Universidad de Antofagasta; Universidad Católica de Temuco; Universidad Austral de Chile y Universidad de Magallanes. Posteriormente, producto de un proyecto con el MINEDUC el año 2009 se crea la Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural (RUCHER), conformada por universidades de todo el territorio nacional, que enriquece el conocimiento y el trabajo conjunto, pues también responde a la diversidad geográfica, cultural, social, económica, étnica de cada una de ellas, impulsando un trabajo interuniversitario y una preocupación permanente por la Educación Intercultural en territorios rurales, esto se ha visto reflejado en proyectos y propuestas , apoyo a los microcentros y escuelas rurales, investigaciones, realización de seminarios y encuentros interculturales, aporte de literatura, formación docente, entre otras acciones concretas.

Así mismo el MINEDUC (2019), ha explicitado demandas de manera específica al señalar que se hace necesario levantar perfiles de profesores que se desempeñen en escuelas rurales multigrado, lo que puede permitir hacerse cargo de manera efectiva de la enseñanza y el aprendizaje de un grupo de estudiantes de diversos cursos. La formación inicial de los futuros docentes chilenos no se hace cargo de la especialidad multigrado, por este motivo se espera contar con docentes que contribuyan a alcanzar el cumplimiento de los compromisos asumidos por el Estado de Chile, tanto en materia de acuerdos y convenios internacionales, como en los principios establecidos en la Ley General de Educación respecto a la interculturalidad.

La Universidad Católica del Maule, en la carrera de Pedagogía en Educación General básica con mención intercultural, en sus sedes de Curicó y Talca, ha ido paulatinamente incorporando en el mapa curricular de la formación de pregrado actividades en escuelas rurales completas como multigrado, considerando prácticas y cursos específicos para atender esta realidad territorial. En el quinto y sexto semestre formativos los estudiantes tienen programas que les aportan en comprender qué es un territorio rural, diversidad geográfica, cultural, social, así como también desde la perspectiva curricular; particularmente, plan de clases y planificación desde la perspectiva del desarrollo de habilidades propuestos por el MINEDUC, hasta cómo comprender y aportar al contexto rural multigrado. Acciones como estas son las que se replicaban en la formación para los futuros

profesores de Enseñanza Básica con mención intercultural egresados de la Universidad Arturo Prat, sede Iquique, que lamentablemente fue cancelada durante el año 2018, quitando de su malla curricular la opción de elegir la mención intercultural en su quinto y sexto semestre educativo, lo que sin duda nos hace preguntarnos ¿por qué un tema tan importante como la formación de docentes interculturales aún no es prioridad en las universidades chilenas? Porque para nadie es desconocido que si bien las estadísticas señalan el aumento de establecimientos educativos que imparten la interculturalidad en sus aulas, sigue existiendo un déficit de profesionales capacitados para impartir este tipo de educación. El docente de escuelas rurales no solo debe tener en cuenta el área geográfica donde se ubica la escuela, también debe tomar conciencia de la identidad cultural de la zona, considerando el entorno, la comunidad, las familias, la cultura y las tradiciones, de manera que no sean ajenas al proceso de enseñanza aprendizaje.

Uno de los grandes desafíos que enfrenta el docente de escuelas rurales multigrado es el trabajo con más de un nivel en la misma sala, lo que de partida significa tener diversidad de estudiantes, de ritmos de aprendizaje, de tareas que efectuar, de formas de evaluar; como también gestionar administrativamente la escuela y ser líder en la comunidad, prestando apoyo y orientación para su desarrollo social y económico. Lo expuesto es ratificado por San Miguel (2005) al señalar que “Las escuelas multigrado, al no corresponder a los moldes generales, requieren maestros con gran capacidad de conversión y adaptación para experimentar nuevas ideas e incorporar a ellas los elementos útiles de que disponen” (pp. 5-6).

Lamentablemente en la actualidad con la carencia de docentes especializados en EIB para trabajar en contextos rurales, en Chile, se volvió necesario contar con el apoyo de asistentes educativos emanados de las propias comunidades indígenas, que, al ser conocedoras de los saberes y lengua de alguno de los nueve pueblos originarios reconocidos por el Estado chileno, se vuelven un apoyo fundamental para los estudiantes indígenas que se ven en desventaja de una educación de calidad y con equidad, es más, no solamente son un apoyo para tantos estudiantes, sino que para los docentes que aún no desarrollan las competencias y saberes necesarios para afrontar este tipo de educación. Al no contar con una amplia oferta en la formación inicial de docentes en el área intercultural, desde la implementación del Decreto N°280, del año 2009, se ha buscado generar un perfil de educadores y educadoras tradicionales, acreditando las competencias culturales y

lingüísticas, ya que, aunque cada pueblo ha generado procesos de acreditación, se sigue buscando generar mecanismos integrados y validados a nivel general, pero es aquí cuando nos preguntamos ¿qué sucede con la demanda de carreras técnicas o profesionales en el área intercultural? y ¿por qué las únicas ofertas de formación universitaria que quedan, disminuyen con el paso del tiempo? Afortunadamente el PEIB asiste a sostenedores para apoyar la implementación de políticas de EIB en el sistema escolar a través de un fondo específico de proyectos con el fin de impulsar e implementar la asignatura, diseñar cursos de formación continua para profesores en colaboración con el Centro de perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas (CPEIP) y la SEII, iniciativas que si bien no suplen las necesidades en su cabalidad siguen aportando a mejora educativa. Esto ha logrado que el llamado educador-educadora tradicional adquiera mayor presencia en los establecimientos educacionales, logrando realizar acciones como: recrear estrategias de aprendizaje propias de sus comunidades y pueblos, elaborar didácticas de enseñanza de lenguas indígenas, recopilar relatos orales, sistematizar saberes asociados a matemáticas, ciencias y cosmogonía, entre otras, siendo un verdadero apoyo para el proceso de enseñanza aprendizaje.

A partir de la aplicación del Decreto N°280, que incorpora en el currículum nacional la asignatura de Lengua Indígena y al surgir la figura de la educadora o educador tradicional, el trabajo del docente rural que no posee las competencias y saberes interculturales se ve fortalecido en cuanto al mejoramiento de la calidad de la EIB y de la propia relación con los estudiantes indígenas, pero para que esto siga siendo fructífero se requiere fortalecer en la capacitación centrada en estrategias de trabajo a desarrollar en aula; la elaboración y entrega de materiales educativos actualizados; la formalización del rol docente y directivo en relación a la estrategia educativa; generar mecanismos que eviten la alta rotación del profesorado; difusión entre la comunidad de padres o apoderados, y revisión del modelo de asignación y supervisión de Proyectos EIB, entre otros (Abarca, 2015). Las demandas para ejercer en estos territorios son exigentes, y el Estado debe proporcionar las herramientas necesarias y pertinentes para el buen desempeño del futuro profesional.

1.3. COMPETENCIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN.

Como hemos expuesto en los temas abordados anteriormente, resulta necesario y urgente plantear la modificación de la formación del profesorado, así como la organización disciplinar del currículo educativo chileno. Al hacerlo, los docentes estarían unidos por el trabajo, por la especificidad de éste en cuanto enseñanza, en lugar de hacerlo desde la historia, las matemáticas o la literatura. Gimeno (1999) ha definido recientemente la competencia cultural del profesorado como un requisito sobre el que asentar la competencia pedagógica, elementos ambos necesarios si queremos defender la idea del profesorado como agente de transformación cultural y como prácticos reflexivos o intelectuales críticos, o cualquier otra denominación que pudiera ocurrírsele. Ahora bien, antes de adentrarnos al tema de las competencias del profesorado rural, es necesario definir el concepto de competencia, evitando así posibles confusiones que pueden tener lugar al abordar esta temática. Entre algunos sinónimos que comúnmente asociamos y que en ocasiones podemos confundir, son: capacidad, competencia y cualificación. La triangulación de Pérez, Gómez. (2010) nos aclara que: “La interrelación de capacidades produce la competencia y cuando esta competencia es reconocida y valorada correctamente puede ser afirmada como cualificación” (p.26). Por ende, para poder identificarlas es necesario primero verificarlas en acciones concretas, para posteriormente reconocerla como cualificada o no.

Al ser un término en constante evolución su significado dependerá del contexto y la percepción de cada individuo, su permanente construcción por parte de las diversas áreas del conocimiento y profesionales especialistas en el tema ha dificultado acotar su concepto, concluyendo que el término es polisémico, es decir, que tiene múltiples significados. Frente a esta postura Tejada, expone (1999).

“No es fácil acotar el concepto de competencia, cuando una somera revisión de la literatura sobre este campo, además de evidenciar los continuos esfuerzos dedicados a esta tarea y los diferentes vaivenes habidos en su concreción desde lo psicológico, pedagógico, laboral, social, etc., indican que este término es unívoco” (p.25).

Si nos remontamos a los inicios de este concepto, nos encontramos con que etimológicamente el origen del concepto de competencia proviene del latín *competere* “concordar, corresponder”. Relacionándose estrechamente con los verbos “competir” y “competer”, pero de esta misma forma se han establecido múltiples definiciones de las

competencias, como bien señala Tacca, D. (2011), al afirmar que el término de competencia tiene una larga historia de conformación, argumento que pudimos justificar con la descripción cronológica del concepto que presentamos en la siguiente tabla;

Tabla N°5: Evolución del término de Competencia, según diversos autores y acción realizada.

| EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO “COMPETENCIA” | | |
|--|----------------|--|
| AUTOR | AÑO | ACCIÓN REALIZADA |
| T. Parsons | (1.949) | Estudia las situaciones socio-laborales y descubre que los factores “logro obtenido” y “habilidades atribuidas” influyen en diferente medida sobre los trabajadores |
| N. Chomsky | (1.960) | Inició el empleo académico del concepto de competencias en educación, definiendo la competencia lingüística como la habilidad para adquirir la lengua materna; es decir las bases en las que se funda el aprendizaje y el uso del lenguaje. |
| D.McClelland | (1.964) | Indica una teoría sobre los componentes que poseen empresarios exitosos, relacionando a la persona con el potencial que se requiere y por consiguiente educándose para obtener resultados positivos. |
| D.McClelland | (1.973) | Aplica la teoría y concluye que los expedientes académicos buenos no permiten predecir el desenvolvimiento en el trabajo de una persona, lo que significa que no hay una garantía que el resultado fuese exitoso. Crea nuevos indicadores sobre el buen desempeño laboral identificándolas como competencias. |
| Gobiernos de Canadá, EE. UU, España, Francia, entre otros. | (1.980) | Comienzan la creación de nuevos programas de formación de personal para el desempeño laboral. Estos programas debían estar compuestos por estándares establecidos, además de evaluaciones que permitieran observar las competencias adquiridas para llevar a cabo el trabajo. |
| Ministerio de trabajo de EE. UU | (1.990) | Habilitó el comité de estudios para analizar las competencias que adquieren los alumnos que egresan de secundaria y así comunicar lo que los jóvenes necesitan aprender antes de introducirse en el mundo laboral |
| OCDE | (1997) | Se crea Deseco con el fin diseñar un marco conceptual, fortalecer evaluaciones internacionales y definir objetivos generales de los sistemas educativos. Paralelamente se crea PISA (Program for International Student Assesment) y el Proyecto Tuning para Latinoamérica. |

Fuente: Tesis doctoral: Competencias evaluativas del profesorado de educación primaria. Quirós, C. (2013)

Aparentemente los primeros conceptos de competencias nacen al relacionarse con algún tipo de trabajo u oficio, en donde las habilidades de los trabajadores eran puestas a prueba e identificables para su continuidad y beneficio. Antúnez (2012) ya hacia una relación entre los establecimientos y las empresas haciéndonos reflexionar con cuestionamientos como;

...si aparentemente una determinada práctica profesional es útil para quienes dirigen una entidad comercial, industrial o de servicios, debería serlo también para quienes dirigen escuelas... al fin y al cabo son organizaciones que tienen mucho en común. Poseen componentes idénticos: objetivos, recursos, estructura, sistemas y métodos de trabajo, responden a las nuevas demandas, consiguen resultados y sometidas a los cambios rápidos de una sociedad., pero siendo conscientes ¿Un médico requiere las mismas competencias que un arquitecto para ejercer su profesión?, ¿Un periodista puede gestionar su tiempo de la misma manera que un docente?

Claramente podemos observar, con la tabla nº4, que el término de competencia no es nuevo, pues tiene una larga trayectoria en donde queda en manifiesto que la cuestión que prevalece es que cada profesional debe poseer un arsenal de habilidades, conocimientos, destrezas, además de un sistema bien instalado de creencias y valores, de rutinas bien establecidas y un alto poder de intuición que marca la diferencia entre cada profesión. Pero no son los únicos conceptos con relación al término en estudio, es así como encontramos más autores que nos explican y detallan lo que se entienden por competencia en la siguiente tabla;

Tabla N°6: Continuación definiciones de Competencia según diversos autores y año de formulación. Adaptación personal:

| AUTOR | AÑO | DEFINICIÓN DE COMPETENCIA |
|--------------|--------|---|
| Levy Lebover | (1997) | “repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en determinada situación”. |
| Altarejo | (1998) | “La competencia es un concepto de rico sentido, pues se refiere a la habilidad o capacidad para resolver los problemas propios del trabajo. Puede considerarse como equivalente de la exigencia clásica de saber científico- técnico especializado, pero con decisivas correcciones o aplicaciones pues; a) no se refiere a un saber teórico, sino a un saber práctico, o a la acción racional. Práctica; b) no es tanto un saber objetivo, asequible para muchos, sino la realización de ese saber teórico en una subjetividad desde la experiencia y con un conocimiento suficiente, distinto y actualizado de finalidad” (p,44). |

| | | |
|------------------|---------------|--|
| Bogoya | (2000) | “es una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata de un concepto asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes” (p.11). |
| Medina | (2009) | Sugiere que la formulación de la competencia debe integrar “aquello que hemos de aprender, cómo hemos de aplicar y poner en práctica lo que hemos aprendido y las actitudes, emociones y valores que subyacen al proceso de enseñar y aprender”. |
| Sevillano | (2009) | Apunta que la competencia “supone valores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, todo formando parte del ser integral que es la persona, una persona inserta en un determinado contexto, en el que participa e interactúa, considerando también que aprende de manera constante y progresiva a lo largo de toda su vida”. |
| Ferreiro | (2011) | Propone que las competencias son “formaciones psicológicas superiores que integran conocimientos de un área de desempeño, las habilidades de un tipo u otro, generalmente de varios tipos, así como actitudes y valores consustanciales a la realización de una tarea en pos del logro de los objetivos planteados con buenos niveles de desempeño en un contexto socio cultural determinado”. |
| Jiménez | (2012) | Plantea el concepto de competencia intercultural como una combinación de capacidades pedagógicas específicas que implicaría la puesta en práctica de actitudes positivas, habilidad comunicativa, verbal y no verbal y la capacidad de reflexionar sobre la propia cultura. |
| Tobón | (2013) | Señala que las competencias se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber. |
| Soriano | (2013) | Dice que una competencia es un saber puesto en acción en un contexto determinado. |
| Essomba | (2014) | Explica que una competencia es un conjunto de conductas organizadas en el seno de una estructura mental, también organizada y relativamente estable y movilizable cuando es preciso. Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. |
| Zabalza, Barnett | (2014) | Señalan que la competencia parece que incorpora elementos operacionales que insisten en la utilización práctica-laboral, de ahí el atributo de transferencia, que parece situar a la habilidad o la técnica por encima de los conocimientos y actitudes, que a la vez es uno de los elementos más críticos del concepto de competencia. |

Fuente: Tesis doctoral: Competencias evaluativas del profesorado de Educación Primaria Quirós, C. (2013)

Una primera aproximación al concepto de competencia nos permite identificar en ella atributos personales (capacidad, idoneidad), elementos de proceso (tener la habilidad, cierta destreza, ir al encuentro una cosa de otra, estar de acuerdo con, aspirar) y referencias a un producto (conseguir algo, aspirar a algo). Además, podemos concluir que al referirnos a competencias algunos elementos esenciales a destacar pueden ser que;

- Son características o particularidades individuales.
- Están relacionadas con la ejecución de una acción para producir resultados positivos.
- Adquieren relevancia en el contexto en el que se desarrollan, por lo que están directamente relacionadas con la realidad en la que se ponen en práctica.
- Se desarrollan a través de la experiencia, por lo que no basta la formación para adquirirlas o mejorarlas, sino que requieren de la aplicación de lo aprendido.
- La reconocemos al enfrentarnos a una serie de situaciones análogas.
- Favorecen la vinculación entre la formación y el desarrollo profesional.

De la misma manera y a través de la siguiente nube de palabras se trata de unificar los conceptos que en definiciones anteriores, diversos autores nos plantean. Las palabras con más repeticiones, sobresaliendo del grupo, nos permiten concluir que el concepto de competencia hace referencia a la capacidad que desarrolla un individuo para resolver diversas situaciones problemáticas, según sea el contexto y la necesidad, determinando así, el desempeño laboral, profesional o personal de cada individuo.



Imagen N°1: Nube de palabras con las definiciones del término Competencia. Elaboración propia.

1.3.1. Competencias del docente del siglo XXI.

Aclarada la importancia y definición de este concepto, podemos comenzar a profundizar en el tema de las Competencias Docentes, coincidiendo con numerosos autores en que este concepto ha ganado aceptación gradualmente a nivel mundial, constituyendo un aporte creciente a la mejora de los sistemas educativos, particularmente en lo que constituye un elemento esencial, como es el profesorado. Bien lo plantea Danielson (2011);

“Las competencias docentes han transformado la formación de los docentes, su inducción a la profesión, su desarrollo profesional continuo y la evaluación de su práctica. Esta transformación ha operado a través de una mayor conciencia de lo que constituye una buena práctica y de la manera que esta práctica puede cultivarse y garantizarse” (p, 5).

Actualmente la expansión de competencias en el ámbito educativo se trabaja a través de proyectos que han emergido, normalmente, desde un contexto educativo externo, en donde la reestructuración de la educación se debe a la globalización, tal y como lo describe Caena (2014), "El enfoque en las competencias de los docentes puede verse como una consecuencia del cambio europeo hacia las competencias claves en los planes de estudio de la educación escolar" (p.326). Ahora bien, estos nuevos paradigmas y prácticas educativas han ocasionado una reflexión en base al currículum en diversos sistemas educativos a nivel mundial, es por esto, por lo que el nuevo enfoque del currículum orientado al aprendizaje de competencias exige, sin duda, retos ineludibles a los sistemas de enseñanza y, por supuesto, a los docentes (Pérez Gómez, 2009), propiciando que el profesorado regrese nuevamente al centro del debate educativo. De hecho, tal y como expresa Álvarez, G. (2015), "fueron los organismos internacionales quienes alertaron de la necesidad de preocuparnos por la calidad del profesorado para mejorar los sistemas educativos, elevando a prioritario un tema que ya estaba candente en la literatura académica y científica con anterioridad" (p.10).

El foco del paradigma educativo se está trabajando desde la enseñanza del profesor y el aprendizaje del estudiante, haciendo más complejo el panorama de la educación, ya que los individuos necesitan apoyarse en competencias claves que les permitan adaptarse a un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia, pero si los maestros no cuentan o no son conscientes de sus propias competencias ¿cómo serán

capaces de desarrollarlas en el alumnado? Autores como García, J. (2009), ya señalaba que existe un déficit de la formación docente desde la etapa inicial hasta la etapa permanente, por eso prestar atención temprana y dotar a los docentes con habilidades, competencias y saberes desde la etapa inicial debe y será la solución a estos nuevos paradigmas.

Frente a estos enunciados queremos señalar que en base a la globalización se están creando nuevas formas de interdependencia entre las competencias de cada profesional y los avances del siglo XXI, obedeciendo muchas veces a los avances económicos o, aunque no queramos aceptar, sobre temas como el calentamiento global. Entonces si reflexionamos en torno a estos grandes avances que estamos vivenciando, se hace necesario pensar sobre cuáles serían las competencias adecuadas para un mundo en donde los sucesos varían al orden del día. No fue hace mucho cuando debimos adecuarnos a las nuevas tecnologías, adquiriendo competencias y habilidades para no quedar obsoletos o hacer el ridículo en nuestros trabajos, hoy además se suman factores naturales como epidemias y revoluciones sociales, que hacen que cada profesional, independiente de su campo laboral, deba transformarse, adecuarse y asumir los cambios que sin estar preparados nos toca afrontar como civilización.

Volviendo al tema de las competencias docentes podemos señalar que los roles que han asumido los profesores durante décadas, es la de enseñar de manera conservadora un currículum netamente cognitivo, resultando inadecuado al contexto en el cual nos desenvolvemos actualmente. Desde este punto de vista el desarrollo profesional docente abarca gran parte de la importancia del aprendizaje, es por esta razón que muchos autores hacen alusión al rol docente y sus competencias como elementos claves en el proceso educativo de cada estudiante, ya que su rol supone un posicionamiento no sólo profesional, sino también político y social. En definitiva, en el trabajo docente se concretan espacios micro sociales, de proyección macro social positivos (Leiva, 2015). Solo basta con la voluntad de los docentes para aprovechar las ventajas que pueden introducir los nuevos cambios de la sociedad actual en los procesos de enseñanza- aprendizaje, o también se hace necesario el ajuste de la preparación del profesorado a los requerimientos actuales.

Sabemos que es complicado llegar a consenso con respecto al papel que debe desempeñar la Educación y más aún los roles que deben poseer los docentes que están en ejercicio o formación, pero existen países más desarrollados que ya llevan años analizando, reflexionando y ejecutando propuestas que vale la pena considerar para futuras investigaciones, como es el caso de la comisión europea (2012b), quienes realizan una propuesta de competencias susceptible de ser compartida entre la mayoría de profesionales de la educación, definiendo un exhaustivo listado (hasta un total de 28) de competencias principales (Core competencias) desglosadas en; 1) Conocimientos y comprensión; 2) Habilidades y 3) Disposiciones: creencias, actitudes, valores y compromiso, las cuales detallamos a continuación y que puede servir como base para futuras propuestas, según sea el contexto en donde se puedan y deban llevar a cabo. Además de las competencias principales que nos presentan, señalan que los docentes requieren de una serie de competencias específicas independiente de la materia que imparten o la etapa en la que se encuentre su alumnado.

Tabla N°7: Marco común de competencia del profesorado.

| PROPUESTA COMPETENCIAS DEL PROFESORADO | |
|---|---|
| CONOCIMIENTO Y COMPRENSION | <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la materia - Conocimiento pedagógico para enseñar la materia (sus tareas, contextos de aprendizaje, objetivos, dificultades específicas, etc.) - Conocimiento pedagógico (en general sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje) - Conocimiento del currículum - Fundamentos de la educación (intercultural, histórico, filosófico, psicológico y sociológico) - Aspectos contextuales, institucionales y organizacionales de las políticas educativas. - Inclusión y diversidad - Uso efectivo de tecnologías en el aprendizaje - Psicología del desarrollo - Dinámicas de grupo, teoría del aprendizaje, motivación - Evaluación |

| | |
|--|--|
| HABILIDADES | <ul style="list-style-type: none"> - Planificación, gestión y coordinación de la docencia - Utilización de materiales docentes y tecnologías - Gestión individual de estudiantes y de grupos - Seguimiento, adaptación y evaluación de la docencia, los objetivos de aprendizaje y procesos - Recogida, análisis e interpretación de datos para la toma de decisiones y la mejora docente/aprendizaje - Uso, desarrollo y creación de conocimientos de la investigación - Colaboración con compañeros, padres y servicios sociales. - Habilidades interpersonales, reflexivas y metacognitivas para aprender individualmente y en comunidades profesionales - Adaptación a diferentes contextos educativos (desde políticas de gobierno, al contexto escolar, de aula y de grupo) |
| DISPOSICIONES, CREENCIAS, ACTITUDES, VALORES Y COMPROMISO | <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de la epistemología (desarrollo histórico de la materia, relación con otras áreas) - Predisposición al cambio, flexibilidad, aprendizaje continuo y mejora profesional, incluyendo investigación - Compromiso con la promoción del aprendizaje de todos los estudiantes - Predisposición a promover actitudes y prácticas democráticas entre los estudiantes (incluye valoración positiva de la diversidad y multiculturalidad) - Actitud crítica hacia la propia docencia - Predisposición al trabajo en equipo, la colaboración y al establecimiento de redes de trabajo. |

Fuente: Comisión Europea II (2012b). Elaboración propia.

Actualmente y a nivel mundial los intentos por definir una buena docencia se han multiplicado, enfocándose en el diseño de la formación inicial y continua del profesorado, desarrollando además procesos de evaluación de su desempeño que verifiquen los logros adquiridos. Si bien algunos sistemas educativos recién se inician en estas propuestas, hay otros que llevan más de veinte años, cometiendo aciertos y errores para buscar una solución a las necesidades. De esta manera determinar cuáles deberían ser las competencias profesionales para la docencia, ha cambiado la visión del quehacer de ésta, iniciando una búsqueda por definir, con mayor o menor especificación, cuáles deberían ser las competencias más óptimas para realizar una buena labor educativa en los tiempos actuales.

1.3.2. Competencias y saberes del profesorado chileno “el docente de primaria rural del norte del país”

En el marco de la Ley N° 20.903, en el 2017 y tras varias propuestas para mejorar la educación chilena, se pretendió identificar las competencias del profesorado a partir de un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (EDD) obligatoria para los y las docentes de aula que se desempeñan en establecimientos que dependen de la administración pública a lo largo del país, tanto urbanos como rural. La razón de esto reside; principalmente, en la evidencia que muestra la importancia de la educación para la sociedad, la economía y su rol en la distribución del ingreso. Por otra parte, se ha constatado que, en muchos países en desarrollo, si bien se ha superado el problema de cobertura educativa, aún subsisten problemas con la calidad educativa y la distribución de la misma entre distintos segmentos de la población, como es el caso de Chile.

Frente a este proceso que muchos docentes de Chile viven, el Estado pone a disposición un Marco para la Buena Enseñanza (desde ahora MBE) que rige las responsabilidades del profesor, el cual pretende analizar sus propias prácticas y mejorar las áreas deficientes. Este marco se basa con bastante coincidencia en el Marco para la Enseñanza propuesto por Charlotte Danielson en 1996, pero con propósitos distintos según la realidad del país. El MINEDUC, junto al apoyo del CPEIP lo definen de la siguiente manera;

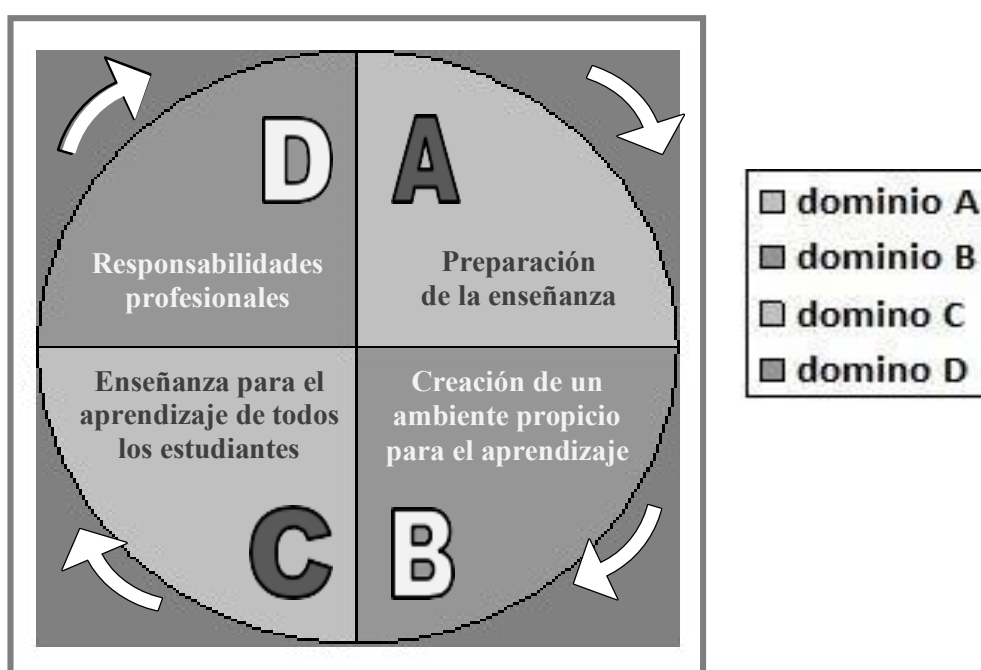
“El marco busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos” (CPEIP, MINEDUC, 2008, p.7).

Esta propuesta reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de competencias por parte de los docentes. Tres son las preguntas base que recorren el conjunto del Marco; i) ¿qué es necesario saber?, ii) ¿qué es necesario saber hacer? y iii) ¿cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?

El MBE, graduado por niveles de calidad del desempeño, pretende planificar y ofrecer al profesorado oportunidades de corrección, enriquecimiento o superación de sus prácticas,

evitando en todo momento restringir los desempeños docentes y buscando contribuir al mejoramiento de la enseñanza, sirviendo de guía para los futuros docentes y a los profesores más experimentados. Cabe señalar que el MBE hoy en día es la única herramienta que permite visualizar las competencias que deben poseer los profesores de Chile, sirviendo de guía para dar comienzo a una reestructuración de la educación chilena. Está organizado en cuatro dominios o dimensiones, las cuales a su vez están constituidas por una serie de criterios que pretenden describir esa competencia. En la siguiente imagen se presentan solo los dominios que componen esta propuesta;

Imagen N°2: Dominios del Marco para la Buena Enseñanza



Fuente: CPEIP, MINEDUC, 2008

Cada uno de los siguientes cuatro dominios hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación, preparación, aplicación, hasta la evaluación y la reflexión sobre las propias prácticas docentes. Para cada uno de estos dominios se han creado criterios adecuados del ejercicio profesional, indicando a cada profesional del proceso educativo las acciones que debe considerar para poder llevar a cabo de la mejor forma posible el proceso de enseñanza aprendizaje. A continuación, la siguiente tabla muestra cómo se agrupan los 20 criterios propuestos distribuidos por cada dominio y que cada docente debe poseer;

Tabla N°8: Dimensiones de cada dominio del Marco para la Buena Enseñanza (MBE,2008).

| DIMENSIONES PARA CADA DOMINIO DEL MBE |
|--|
| <p>A. PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA.</p> <p>A1. Las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.</p> <p>A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</p> <p>A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.</p> <p>A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</p> <p>A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</p> |
| <p>B. CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE.</p> <p>B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</p> <p>B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</p> <p>B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p> <p>B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.</p> |
| <p>C. ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES</p> <p>C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</p> <p>C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.</p> <p>C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.</p> <p>C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.</p> <p>C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.</p> <p>C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.</p> |
| <p>D. RESPONSABILIDADES PROFESIONALES</p> <p>D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</p> <p>D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</p> <p>D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.</p> <p>D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.</p> <p>D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.</p> |

Fuente: Marco para la Buena Enseñanza, 2008.

El MINEDUC, con el apoyo nuevamente de CPEIP y los Departamentos y Corporaciones Municipales de Educación a lo largo de todo el país, consideran las directrices del MBE como el eje principal de la creación de la EDD que actualmente se lleva a cabo en Chile, permitiendo evidenciar si en la práctica están dando resultados esos planteamientos.

“A la fecha se han completado ya nueve años de aplicación de la Evaluación Docente. El programa ha alcanzado cobertura nacional desde 2005, incluyendo a profesores de todas las comunas del país. Más de 67.000 docentes que ejercen en los principales niveles, modalidades y subsectores de enseñanza, han participado en el proceso y alrededor de 14.000 de ellos han completado ya su segunda evaluación” (Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile, MIDE UC, 2011, p.9)

Para poder identificar estas competencias, la evaluación del profesorado recoge a través de cuatro instrumentos: Autoevaluación; Entrevista por un Evaluador Par (Evaluación de otro docente); Informes de Referencia de Terceros (Evaluación de algún directivo) y Portafolio de desempeño pedagógico (Evaluación a partir de evidencias directas del trabajo en aula) cada una de estas áreas recibe una ponderación establecida legalmente en el Reglamento sobre Evaluación Docente. El portafolio tiene un 60% de la evaluación final; la entrevista por un evaluador par, un 20%; y tanto el Informe de referencia de Terceros como la autoevaluación, 10%. Todas estas evidencias, que están estrechamente relacionadas con los dominios, dimensiones y descriptores fijados en el MBE pretenden recoger distintas perspectivas del desempeño profesional docente, para así obtener un perfil, lo más completo posible, del docente y las competencias que poseen. Frente a los resultados el Centro de Medición señala:

“Cuando los docentes obtienen un resultado Insatisfactorio y se evalúan por segunda o tercera vez, el Portafolio se pondera en un 80%, la Autoevaluación en un 5%, la Entrevista en un 10% y los Informes de Referencia de Terceros en un 5%.” (Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile, MIDE UC, 2011, p.46)

A continuación, se presenta una descripción de cada uno de los instrumentos que recoge la EDD, para identificar cuales son los requisitos que describen cada uno de los ítems que se evalúan.

Tabla N°9: Descripción herramientas que rigen la evaluación docente chilena.

| |
|--|
| <p>Autoevaluación: Tiene como función principal que el docente reflexione, en cinco semanas, sobre su práctica pedagógica y valore su propio desempeño profesional a partir de una pauta previamente determinada, debiendo así calificar su nivel de desempeño entre Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio. Se pueden adjuntar las vivencias particulares dependiendo del contexto para la evaluación final.</p> |
| <p>Informe de Referencia de Terceros: Este instrumento recoge la apreciación que tienen los superiores jerárquicos acerca del desempeño profesional del docente. Aquí se espera que directores y jefes de UTP, puedan calificar su desempeño. El superior jerárquico debe, basándose en su conocimiento del trabajo del profesor, calificar su desempeño en cada uno de los ámbitos que se abordan empleando los cuatro niveles de desempeño del sistema. Al igual que en la autoevaluación también cuentan con un apartado para explicar la contextualización de la evaluación. Ellos cuentan con un tiempo de un mes para poder entregar sus resultados.</p> |
| <p>Entrevista por un evaluador par; Aplicada por un “Evaluador Par” previamente seleccionado y capacitado, que desempeña su trabajo en el sector municipal con una trayectoria de 5 años aproximadamente y que debe desempeñarse en condiciones similares a las del docente evaluado. Esta entrevista consulta al docente acerca de su práctica dura aproximadamente una hora y las preguntas que forman parte de este instrumento se desprenden directamente del MBE tratando de reflejar la experiencia y conocimientos tras el análisis de su propia práctica. Una vez que la entrevista se ejecuta el Evaluador Par tiene la obligación de tomar registro de cada una de las respuestas del docente e inmediatamente después de finalizar el evaluador par aplica una rúbrica asignando, a cada respuesta recogida del docente, uno de los cuatro niveles de desempeño, verificando las respuestas con una pauta de corrección específica para cada pregunta. La rúbrica utilizada tiene relación con el MBE y los evaluadores pares también son capacitados para codificar las respuestas. Ellos cuentan con dos meses para completar el total de entrevistas asignadas.</p> |
| <p>Portafolio de desempeño pedagógico; Este instrumento tiene como función recoger, a través de productos estandarizados, evidencia verificable respecto de las mejores prácticas de desempeño en el aula del docente evaluado. Contempla dos módulos: uno en la que presenta productos escritos referidos al diseño, implementación y evaluación de una unidad de aprendizaje y un registro audiovisual consistente en la grabación en video de una clase de cuarenta minutos de duración en donde durante al menos diez minutos explique o enseñe un contenido, procedimiento o habilidad a sus estudiantes. Además de presentar su clase filmada, el docente debe completar una breve ficha de descripción de ésta y adjuntarla. La corrección de las evidencias del Portafolio debe ser realizada por profesores correctores del mismo nivel y subsector de aprendizaje del docente evaluado, especialmente entrenados para el desempeño de esta función.</p> |

Fuente: Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile, MIDE UC, 2011.

Con estos datos se nos hizo necesario clarificar los niveles de competencias expuestos por el MINEDUC en la EDD (2011), considerando los estándares de calidad del MBE en el o los descriptores asociados. Las distinciones son las siguientes;

- NIVEL DE DESEMPEÑO INSATISFACTORIO: indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y éstas afectan significativamente el quehacer docente.
- NIVEL DE DESEMPEÑO BÁSICO: Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente). Esta categoría también puede usarse cuando existen algunas debilidades que afectan el desempeño, pero su efecto no es severo ni permanente.
- NIVEL DE DESEMPEÑO COMPETENTE: Indica un desempeño profesional adecuado en el indicador evaluado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.
- NIVEL DE DESEMPEÑO DESTACADO: Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del indicador.

El MBE define de esta manera y aborda específicamente las competencias necesarias para una labor docente de calidad. Este documento, de uso y conocimiento de cada uno de los docentes del país latinoamericano, es el referente único y obligatorio para la evaluación de su desempeño profesional, sin embargo no se trata de un “modelo de evaluación”, es decir, no indica qué específicamente debe conocer un profesor y en qué grado debe mostrar una determinada competencia, además que sus descriptores no están planteados como indicadores operacionales y observables; por su parte, los dominios y criterios del Marco suelen estar formulados de manera tal que combinan distintos elementos y que, para efecto de evaluación, requieren ser separados o descompuestos. A pesar de esta desigualdad es el único instrumento que en la actualidad puede contribuir a la identificación y desarrollo de competencias que los docentes chilenos independiente del territorio geográfico en donde se desarrollan profesionalmente.



Capítulo

*Marco metodológico
de la investigación*

2. PARADIGMA Y ENFOQUE METODOLÓGICO.

A partir de las preguntas y objetivos de estudio buscamos aquellos sustentos metodológicos acordes a la realidad investigativa, soportes que nos permitieran forjar los lineamientos, además de identificar el paradigma, enfoques y diseños metodológicos necesarios para la problemática de estudio. Kuhn (1971) ya nos señalaba que para existir una revolución científica es necesario que se produzca un cambio de paradigma, terminología relacionada a las “realizaciones científicas universalmente reconocidas, que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”, a título de ejemplo podemos señalar la existencia de los paradigmas positivista, interpretativo, crítico, conductistas, cuantitativos, cualitativos, entre otros términos. ¿cuál será el más pertinente para entender la realidad de los docentes de las zonas rurales de Chile? ¿nos servirán las aportaciones de Kuhn considerando que hace distinciones entre las ciencias naturales de las sociales?

Actualmente algunos autores prefieren sustituir el término Paradigma por “programa de investigación”, concepto introducido por Lakatos (1983), y que se enmarca en la descripción de los distintos géneros de investigación, principalmente a las decisiones del investigador, otorgando un valor más relativo, ya que como sabemos cualquier actividad puede ser objeto de investigación. Entre las posibles decisiones que se pueden tomar, están los recogidos por Shulman (1986), quien considera seis áreas principales; la primera, y como grupo de análisis, son los participantes (profesor-alumnos- grupo curso), sus atributos (capacidades, acciones), además considera el contexto (ambiente), el o los contenidos (tópicos, unidades), la agenda (tareas académicas) y por supuesto las perspectivas (positivista, cuantitativa, etc.). Aspectos que a simple vista se relacionan estrechamente con los objetivos de esta investigación, además nos permite ver, analizar e interpretar los procesos educativos como bien expone De miguel (1988), pero más allá de la epistemología de este concepto y de los múltiples paradigmas existentes, llegamos a la conclusión, al igual que Lakatos (1974), que los distintos paradigmas no compiten entre sí, ni mueren, ni son sustituidos por otros, sino muchas veces son complementados, entendiéndose que un paradigma por sí solo, no necesariamente es más efectivo que la multiplicidad de éstos. Considerando la pertinencia de esta valiosa aportación y por el tipo de investigación que queremos realizar, no nos posicionaremos con una sola opción, ya que consideramos la cantidad de características positivas de más de una.

Claramente para llegar a esta conclusión tuvimos que analizar los paradigmas más utilizados, al fin y al cabo, como señala Kuhn (1971) el trabajo diario de la ciencia se organiza alrededor de un paradigma, ya que cada uno mantiene una concepción diferente sobre qué es la investigación, cómo se debe investigar, qué se debe investigar y para qué sirve la investigación. Frente a esto podemos señalar que tradicionalmente en el ámbito de la investigación educativa, Sandin, (2003), señala que se identifican dos grandes tendencias o perspectivas de investigación, a las que se denominan, indistintamente, como empírica-analítica (Paradigma positivista) y hermenéutica e interpretativa (Paradigma interpretativo). A través de la siguiente tabla señalamos las principales características que se relacionan con los objetivos de estudio y que son uno de los motivos por los que no podemos optar por uno solo.

Tabla N°10: Principales Características de los paradigmas cuantitativo y cualitativo (desde ahora CUAN-CUAL).

| Paradigma Positivista (CUAN) | Paradigma interpretativo (CUAL) |
|--|--|
| Busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y que se puede replicar. | La teoría constituye una reflexión en la praxis y desde la praxis. |
| La preocupación fundamental es la búsqueda de la eficacia e incrementar el conocimiento. | Intenta comprender la realidad insistiendo en la relevancia del fenómeno. |
| La búsqueda sobre los fenómenos educativos debe ser neutra, pero no la educación | Profundiza en los diferentes motivos de los hechos. |
| La realidad es observable, medible y cuantificable. La búsqueda es independiente del sujeto. | El individuo es un sujeto interactivo y comunicativo que comparte significados |
| Los procedimientos empleados son los cuantitativos: el control experimental, la observación sistemática (descripción) y la correlación de variables. | Describe el hecho en que se desarrolla el evento. |
| Piensa que hay una relación entre teoría y verdad. | Asume una realidad dinámica. |

Fuente: Creación propia a partir de Mètodes i tècniques d'investigació socioeducativa (2010).

Ahora bien, frente a algunas limitaciones que presentan los paradigmas anteriores, surge uno nuevo, denominado “paradigma para el cambio” (De Miguel,1987) o “emergente” (Guba,1985), el cual más allá de explicar y comprender el fenómeno educativo, cosa que no enfatizamos en la investigación, busca introducir cambios encaminados a mejorar el sistema, permitiendo lograr un consenso entre lo CUAN y CUAL, siempre prevaleciendo uno u otro método de investigación.

2.1. DISEÑO Y JUSTIFICACIÓN DEL PARADIGMA.

Según Creswell (2008) y Mertens (2007), la combinación de los enfoques CUAN y CUAL puede ir desde analizar cualitativamente datos cuantitativos (o viceversa), hasta incorporar ambos enfoques en un mismo estudio, acción que ya hemos señalado que pretendemos utilizar en esta investigación y que posibilita el manejo de distintas metodologías de trabajo, por ejemplo destacamos dentro del paradigma cuantitativo, la metodología *expost-facto* de carácter exploratorio y, correspondiente a un paradigma cualitativo enfatizamos la metodología *Etnográfica* que nos permite comprender en profundidad la realidad estudiada. Ahora bien, al ser dos metodologías diferentes, vemos la necesidad de investigar sobre los métodos mixtos y sus diseños. Hernández, Sampieri y Mendoza (2008) señalan ocho tipos de diseños en la línea de métodos mixtos, que por cuestiones de espacio, solamente nombraremos a continuación; 1) Diseño exploratorio secuencial, 2) Diseño explicativo secuencial, 3) Diseño transformativo secuencial, 4) Diseño triangulación concurrente, 5) Diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante, 6) Diseño anidado concurrente de varios niveles, 7) Diseño transformativo concurrente y por último 8) Diseño de integración múltiple.

Para efecto de esta investigación al poseer una postura pragmática emergente, con una metodología mixta, el diseño planteado por Hernández, Sampieri y Mendoza (2008), “Diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante” (desde ahora DIAC), se vuelve necesario, ya que nos permite recolectar datos CUAN y CUAN en un mismo momento, priorizando uno sobre otro según sea el caso. Además de esta valiosa característica nos permiten; combinar, confirmar, correlacionar, corroborar, poseer una visión más completa y holística de lo investigado, entre otros muchos factores, es decir, nos permiten obtener las fortalezas del análisis CUAN y CUAN, logrando así, una investigación integral, completa y holística. Ridenour y Newman, (2008), nos señalan que, en la realidad y la práctica cotidiana, los investigadores se nutren de varios marcos de referencias y la intersubjetividad captura la dualidad entre, lo cualitativo y lo cuantitativo. El ser humano procede de ambas formas, es su naturaleza, así actuamos desde que nacemos, por ello hemos de insistir en que los métodos mixtos son más conscientes con nuestra estructura mental y comportamiento habitual. Argumento que recoge todos los principios que rigen esta investigación, donde la flexibilidad de métodos hará potenciar el estudio, siendo una valiosa forma para conocer la realidad desde variados puntos de vista, con intereses y metodologías diversas. Sin

embargo, creemos que es fundamental destacar las ventajas más que las limitaciones de cada enfoque, porque si ambas llegan a los mismos resultados, se incrementa la confianza en que estos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno estudiado (Todd y Lobeck, 2004).

Es necesario señalar que, en el DIAC, el método con menor prioridad es anidado o incrustado dentro del que se considera central. Tal incrustación puede significar que el método secundario responda a diferentes preguntas de investigación respecto al método primario. En términos de Creswel et al. (2008), ambas bases de datos nos pueden proporcionar distintas visiones del problema, por ejemplo, en una investigación “mixta” los datos CUAN pueden dar cuenta del efecto de las acciones, mientras que la evidencia CUAL puede explorar las vivencias de los participantes durante el desarrollo de éstas, nos daremos cuenta de esto al recolectar los datos simultáneamente (en una fase) y compararlos posteriormente en la fase de análisis.

2.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.

Las etapas esenciales, en las que suele integrarse los enfoques cuantitativo y cualitativo son; a) El planteamiento del problema, b) El diseño de investigación, c) El muestreo, d) La recolección de los datos, e) Los procedimientos de análisis de los datos y f) La interpretación de los datos (resultados), pero cabe señalar que en función de nuevas aportaciones durante el proceso de estudio, se pueden redefinir algunos aspectos de las fases como por ejemplo el problema, la reformulación de hipótesis y/o el planteamiento. A continuación, detallamos cada una de las fases que hemos trabajado en esta investigación;

a) Planteamiento del problema: Kerlinger, (1985), resume que para que un problema pueda ser objetivo de estudio se debe expresar una relación entre dos o más variables, ser claro, en forma de pregunta y por último debe poder verificarse empíricamente. El planteamiento mixto, regularmente, contiene la integración conjunta del estudio al inicio, demandando claramente la utilización de los enfoques CUAN y CUAL. Por otra parte, en la práctica aún existe un debate sobre la creación de las interrogantes investigativas, reflexionando si se incluyen por separado en el planteamiento del problema las preguntas y objetivos para cada aproximación (CUAN-CUAL), o si se prefieren preguntas y objetivos que enfatizan la naturaleza mixta y la integración.

La presente investigación al trabajar un DIAC necesita responder cada fase de la indagación redactando una pregunta mixta o integrada y posteriormente dividirla en preguntas derivadas (CUAN y CUAL), ya que al ser un diseño concurrente implica la recolección y análisis simultáneos de datos CUAN y CUAL.

Siguiendo con la lógica de la investigación y como hemos señalado en la introducción de esta investigación, las interrogantes mixtas que abarca este trabajo son:

1ª interrogante: *¿cuál es el estado actual de discusión sobre el concepto de interculturalidad y cómo éste se relaciona con la Educación rural en Chile?*

Esta pregunta la respondemos tras haber revisado, comparado y triangulado la bibliografía recopilada sobre el tema, desarrollados en profundidad en el capítulo I (Marco teórico de la investigación).

2ª interrogante: *¿cómo es el contexto de las escuelas rurales del norte de Chile?, ¿cuentan con algún marco o referente competencial intercultural?*

Estas preguntas las respondemos luego de haber diseñado, validado y aplicado el instrumento de obtención de información sobre las competencias y saberes del profesorado de primaria. Técnicas destinadas a distintos agentes del proceso educativo que se detalla en el capítulo II (Marco Metodológico).

3ª interrogante: *¿cuáles son las competencias y saberes que poseen los profesionales que educan en contextos rurales del norte de Chile?*

La información recogida, fruto de la aplicación de los instrumentos de obtención de información (desde ahora T.O.I), permitirá hacer un diagnóstico de las competencias y saberes del profesorado de primaria rural nortino chileno, pretendiendo contribuir a la elaboración de una propuesta orientativa para el profesorado de zona rural, como también para los equipos directivos con relación a la formación permanente. Estos datos los encontraremos definidos en el capítulo III y IV respectivamente.

A partir de los objetivos y las preguntas mixtas, se continuó la primera fase especificando algunas de las preguntas CUAN y CUAL que emergen de éstas, las que presentamos en la siguiente tabla;

Tabla n°11: Clasificación de preguntas según enfoque cuantitativo y cualitativo.

| INTERROGANTES CUAN | INTERROGANTES CUAL |
|---|---|
| ¿cuál es la diversidad cultural con la que cuenta la población chilena? | ¿cómo describen y caracterizan sus vivencias los profesores de zonas rurales del norte de Chile? |
| ¿qué funciones específicas cumple el gobierno para enfrentar la diversidad cultural del país? | ¿qué sentimientos expresan los diversos agentes del proceso educativo de las escuelas rurales del norte de Chile? |
| ¿cuál es el grado de adquisición de las competencias y saberes interculturales, en los docentes chilenos? | ¿cuál es la valoración de la Educación Intercultural según los agentes del proceso educativo? |
| ¿qué grado de importancia le otorgan los docentes chilenos a las competencias y saberes docentes que deben manejar? | ¿qué competencias y saberes debe manejar el docente de zonas rurales de Chile? |
| ¿cuál es el marco referencial chileno para abordar la Educación Intercultural en las aulas? | ¿cuál es la opinión de los docentes de primaria chilenos sobre la formación de los docentes que trabajan en zonas rurales del país? |
| ¿qué características tiene la Educación Intercultural chilena? | ¿existe una diferencia entre el profesorado de zona rural y el de una zona urbana? |

Fuente: Creación propia a partir de la bibliografía recolectada.

b) Diseño de la investigación: Al ser una investigación DIAC, es necesario especificar que recolectamos ambos tipos de datos (CUAN-CUAL), integrando estos enfoques durante todo el proceso de la investigación, de igual forma a continuación detallamos algunas aportaciones sobre las características del diseño

- En el ámbito CUAN procederemos a realizar cuestionarios para obtener datos numéricos y un grupo focalizado para los datos CUAL.
- Recolectamos los datos CUAN en primera oportunidad, seguida de los datos CUAL.
- Los datos a los cuales le otorgamos mayor grado de predominancia son los CUAN.
- En primera instancia el énfasis se centra en la exploración de los datos

CUAN, para posteriormente dar énfasis a los datos CUAL.

- Damos mayor atención al análisis de los datos CUAN y así poder identificar el tema estudiado.
- A partir de los datos CUAN- CUAL podemos elaborar una propuesta orientativa.
- Trabajaremos con los datos CUAN para categorizar la información recogida.
- Valoraremos los datos CUAL para determinar la apreciación de la población de estudio.
- Añadiremos el método CUAL una vez hayamos trabajado con los datos CUAN.
- Describiremos con datos CUAL un aspecto del fenómeno de estudio.
- Exploramos las vivencias de los participantes de la muestra con la evidencia CUAL.

c) El muestreo: Bisquerra (1989), señala que este ítem es un subconjunto de la población, que se selecciona a través de algún método sobre el cual se realizan observaciones, además de recoger datos. Los métodos mixtos utilizan estrategias de muestreo que combinan las muestras probabilísticas y muestras propositivas (CUAN y CUAL), existiendo un balance entre la representatividad de todos los individuos de la muestra y la selección por criterios en algunos casos. Una de las estrategias de nuestro muestreo es considerar agrupaciones naturales de individuos como población de estudio (muestreo conglomerado) que constituye una acción probabilística y luego seleccionar de la población un número relativamente pequeño de casos para estudiarlos intensivamente y profundizar en sus percepciones (usando un muestreo guiado por un propósito).

d) La recolección de los datos: Los tipos específicos de datos CUAN y CUAL que pensamos recolectar se plasman en los objetivos de estudio, aunque sabemos que en el caso de los datos CUAL no sabemos precisar cuántos casos y datos se recabarán. A continuación, especificamos la clase de datos recopilados y, a través de qué medios o herramientas, tomando en consideración lo expuesto por Creswell (2009). Los datos recopilados tienen las siguientes características;

- Son Predeterminados y emergentes

- Estandarizados y no estandarizados
- Medibles y observables
- Inferidos y extraídos del lenguaje verbal, no verbal.
- Con Preguntas cerradas y abiertas
- Resumidos en matrices de datos numéricos y base de datos audiovisuales.
- Codificados como números y también analizados como texto.

La herramienta de recogida de información es a través de cuestionarios para agentes del proceso de enseñanza aprendizaje (DOCENTES Y APODERADOS), Grupos focalizados para un grupo de la muestra específico y por último los registros históricos de documentos sobre el tema estudiado (Educación Intercultural).

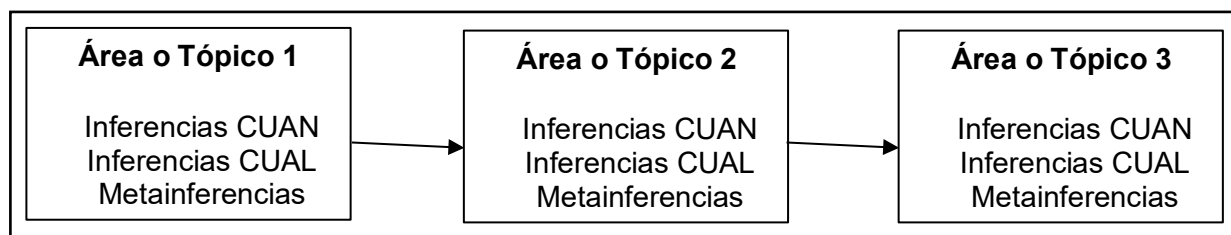
e) Los procedimientos de análisis de los datos: El análisis de los datos en los métodos mixtos se relaciona con el tipo de diseño y estrategia elegidos para los procedimientos; en nuestro caso el análisis es sobre los datos originales (en bruto) pero los procedimientos analíticos se describen a continuación;

- Codificamos los datos CUAN con la herramienta SPSS para su posterior análisis.
- Transcribimos los datos CUAL y el análisis se realiza con el software Atlas.ti.
- Efectuamos análisis estadístico descriptivo (media, mediana, desviación estándar y varianza) con los datos CUAN.
- Calculamos la diferencia entre los datos CUAN de cada cuestionario. (Grado de dominio y relevancia).
- Realizamos un análisis de consistencia interna de los datos CUAN para comprobar la coherencia de las respuestas obtenidas.
- Comparamos los datos CUAN y CUAL, en conjunto, una vez realizado el análisis individual de cada uno.
- Examinamos los datos CUAN para considerar su significado y sentido.
- Con los datos CUAN se conciben los temas visualizados en categorías.
- Realizamos un análisis de factores con los datos CUAN.

- Transformamos los contenidos de textos escritos en datos CUAN.
- Analizamos el contenido semántico de los documentos históricos sobre el tema de estudio.
- La unidad de análisis para los documentos bibliográficos es “Educación Intercultural y/o rural.
- Las categorías de análisis de los textos trabajados se enmarcan en; Educación Intercultural, Latinoamérica, Chile, Educación multigrado, competencias y saberes docentes.
- El propósito del análisis documental es describir tendencias y patrones, además de relacionar características y atributos.

f) **La interpretación de los datos (resultados):** Efectuamos las inferencias, comentarios y conclusiones una vez obtenidos los análisis correspondientes. En el reporte se presenta por áreas de resultados, o sea las tres clases de inferencias, comenzando por los resultados CUAN, luego los CUAL y finalizando por los mixtos (metainferencias). Además, cabe señalar que la presentación de los resultados está estrechamente relacionada con los objetivos de estudio, contando con tres tópicos que abordan el fenómeno estudiado; 1) Descripción del perfil docente rural y de las características del contexto; 2) La importancia de las competencias y saberes del profesorado intercultural bilingüe y, para finalizar 3) el grado de adquisición de las competencias y saberes por parte del profesorado encuestado. El siguiente esquema muestra el orden en que se presentan los resultados de la investigación.

Esquema n°2 Orden de presentación de las inferencias, conclusiones y comentarios de la investigación.



Fuente: Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. (2018).

2.3. POBLACIÓN Y DATOS DE LA MUESTRA.

Considerando que la población es el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno. Bisquerra, (1989), debemos señalar que esta investigación se enmarca en un subconjunto de ella (muestra) y como señalamos en páginas anteriores esta muestra corresponde a un conglomerado, ya que los individuos de la población de estudio constituyen una agrupación natural, o sea la muestra de esta investigación corresponde a; Docentes de primaria, de establecimientos públicos y rurales del norte de Chile³.

2.3.1. Descripción población de estudio.

Tomando en consideración los objetivos y fundamentos de nuestra investigación, los individuos a estudiar corresponden a los docentes que ejercen su labor en zonas rurales de Chile, específicamente a los funcionarios de la educación que imparten clase en alguna de los nueve establecimientos de enseñanza básica de la comuna de Pozo Almonte, Región de Tarapacá que, según los datos disponibles por el Ministerio de Educación chileno, corresponde a una población de 232 maestros y maestras rurales. Cabe señalar que los territorios rurales donde se desempeñan estos docentes, son considerados zonas periféricas, pequeñas y de muy difícil acceso, donde la matrícula de estudiantes disminuye considerablemente en concordancia con la lejanía que hay con la capital regional (Iquique)⁴. Además, la enseñanza que se imparte en estos establecimientos generalmente es distinta al de las escuelas regulares, ya que por la baja matrícula de estudiantes se deben agrupar por edades o grados de enseñanza, aprendiendo todos juntos en una misma sala de clases (Educación Multigrado). Otra de las peculiaridades que poseen estos establecimientos es la alta población de estudiantes con ascendencia indígena o perteneciente a alguno de los nueve pueblos originarios aún existente en el país⁵, características que los docentes deben considerar a la hora de planificar sus clases y entregar diversos contenidos. A continuación, para detallar a la población de estudio se presenta una tabla con el número específico de docentes que aceptaron participar en la investigación. Esta tabla describe los establecimientos participantes, el tipo de enseñanza, la matrícula escolar y cantidad de alumnos pertenecientes a alguna etnia indígena.

³ El territorio geográfico donde se ha llevado a cabo esta investigación se grafica a través de un mapa en el anexo n°1

⁴ La diferencia de kilómetros entre las escuelas seleccionadas y la capital regional se observan en el anexo n°2

⁵ La Ley Indígena N°19.253 reconoce a los Mapuches, Aymara, Rapa Nui, Lican Antai, Quechua, colla, Diaguita, Kawésqar, Yagán o Yámara como los pueblos originarios de Chile.

Tabla n°12: Contextualización muestra de estudio.

| N° | ESTABLECIMIENTO | TIPO DE ENSEÑANZA | MATRÍCULA 2019 | CANTIDAD ALUMNOS INDÍGENAS |
|--------------|--------------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------------------|
| 1 | Escuela Básica Mamiña | Educación de Grado | 34 | 15 |
| 2 | Escuela Básica Pozo Almonte | Educación de Grado | 534 | 312 |
| 3 | Escuela Básica La Tirana | Educación de Grado | 205 | 70 |
| 4 | Escuela Básica Huatacondo | Educación Multigrado | 8 | 3 |
| 5 | Escuela Básica La Huayca | Educación Multigrado | 76 | 29 |
| 6 | Escuela Fuerte Baquedano | Educación de Grado | 33 | 33 |
| 7 | Escuela Oasis en el Desierto | Educación de Grado | 71 | 32 |
| 8 | Escuela Estrella del Sur | Educación de Grado | 733 | 250 |
| 9 | Escuela San Santiago de Macaya | Educación Multigrado | 4 | 3 |
| TOTAL | | | 1.698 | 747 |

Fuente: Elaboración propia en base a sige.mineduc.cl 2019.

La técnica de selección de la muestra corresponde a la de un muestreo por multiniveles Teddlie y Yu, (2008), ya que al ser un diseño anidado es la más pertinente para seleccionar por nivel a los individuos de la muestra. Primero (nivel uno) según el territorio geográfico; después (nivel dos) seleccionamos los establecimientos participantes elegidos por la cantidad de matrícula estudiantil y características interculturales. Hasta aquí el muestreo se ha guiado por razones y no probabilísticamente. En un tercer nivel, seleccionamos el conglomerado docente de cada institución para ejecutar los cuestionarios. Después, adicionalmente elegimos por racimos algunos docentes para interactuar en profundidad (nivel cuatro). De esta forma trabajamos con datos probabilísticos que complementan los dos primeros niveles y que fundamentan la muestra por multiniveles diseñados para esta investigación. Expresado esto, señalamos los cuatro niveles que describen nuestra muestra de estudio;

- **Nivel 1:** Docentes que ejercen en la comuna de Pozo Almonte, Región de Tarapacá, Chile.
- **Nivel 2:** Docentes que trabajan en Establecimientos públicos gestionados por la Corporación Municipal de desarrollo social y comunal de Pozo Almonte. (CORMUDESPA)
- **Nivel 3:** Docentes generalistas y por especialidad.
- **Nivel 4:** Docentes de primaria (1 a 4° básico) generalista.

Delimitando la población de estudio y recurriendo a las cifras oficiales de la base de datos del Ministerio de Educación, podemos señalar que la muestra de esta investigación corresponde a 62 docentes de primer ciclo básico que ejercen su labor en alguna de los nueve establecimientos públicos y rural de la comuna de Pozo Almonte, los cuales se distribuyen de la siguiente manera; según establecimiento público en el cual se desempeñan, además del tipo de docencia que imparten;

Tabla n°13: Muestra sujeto n°1 de estudio, conglomerado docentes de primaria Comuna Pozo Almonte- Chile.

| CANTIDAD DE DOCENTES I CICLO BÁSICO | | | |
|--|--------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| N° | ESTABLECIMIENTOS | DOCENTES GENERALISTA | DOCENTES ESPECIALISTAS |
| 1 | Escuela Básica Mamiña | 2 | 4 |
| 2 | Escuela Básica Pozo Almonte | 8 | 3 |
| 3 | Escuela Básica La Tirana | 4 | 4 |
| 4 | Escuela Básica Huatacondo | 1 | 4 |
| 5 | Escuela Básica La Huayca | 4 | 2 |
| 6 | Escuela Fuerte Baquedano | 4 | 4 |
| 7 | Escuela Oasis en el Desierto | 2 | 4 |
| 8 | Escuela Estrella del Sur | 12 | 5 |
| 9 | Escuela San Santiago de Macaya | 1 | 0 |
| TOTAL | | 36 | 26 |
| | | | 62 |

Fuente: Elaboración propia en base a sige.mineduc.cl 2019.

Además de la muestra de docentes complementamos la información con la opinión de un grupo importante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, el conglomerado de padres y/o apoderados, específicamente los tutores de los alumnos que pertenecen a una etnia indígena y que cursan la enseñanza básica en alguno de los nueve establecimientos de la corporación educacional, los cuales según la estadística del Ministerio de Educación corresponden a 398 alumnos, de una población de 1.698. Siguiendo el mismo tipo de muestra se desglosa los multiniveles de la muestra de los individuos de estudio señalados anteriormente;

- **Nivel 1:** Apoderados y/o tutores que vivan en la comuna de Pozo Almonte, Región de Tarapacá, Chile.

- **Nivel 2:** Apoderados que tengan algún hijo estudiando en establecimientos públicos gestionados por la Corporación Municipal de desarrollo social y comunal de Pozo Almonte.
- **Nivel 3:** Apoderados que tengan algún hijo estudiando en primer ciclo básico (1° a 4° primaria) en alguno de los nueve establecimientos estatales de la comuna de Pozo Almonte.
- **Nivel 4:** Apoderados que tengan algún hijo con ascendencia indígena y que estudie en primer ciclo básico (1° a 4° primaria) en alguno de los nueve establecimientos estatales de la comuna de Pozo Almonte.

En la siguiente tabla detallamos la matrícula de alumnos registrados con ascendencia indígena y distribuidos por establecimiento, lo que nos permite identificar la cantidad de apoderados o tutores que necesitamos para nuestra muestra.

Tabla n°14: Muestra sujeto 2 de estudio, conglomerado Padres y/o Apoderados de primaria Comuna Pozo Almonte- Chile.

| N° | ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS | MATRICULA ALUMNOS CON ETNIA AÑO 2019 |
|--------------|----------------------------------|---|
| 1 | Escuela Básica Mamiña | 15 |
| 2 | Escuela Básica Pozo Almonte | 312 |
| 3 | Escuela Básica La Tirana | 70 |
| 4 | Escuela Básica Huatacondo | 3 |
| 5 | Escuela Básica La Huayca | 29 |
| 6 | Escuela Fuerte Baquedano | 33 |
| 7 | Escuela Oasis en el Desierto | 32 |
| 8 | Escuela Estrella del Sur | 250 |
| 9 | Escuela San Santiago de Macaya | 3 |
| TOTAL | | 747 |

Fuente: Elaboración propia en base a sige.mineduc.cl 2019

Hemos señalado que la muestra por multiniveles que rige esta investigación busca trabajar con un grupo específico de apoderados, en este caso los padres y/o tutores de los estudiantes de primaria (1° a 4° básico) que pertenezcan a alguna etnia indígena, los cuales corresponden a 398 de una matrícula total de 1698 estudiantes.

2.3.2. Criterios de inclusión: Para que sean participe de nuestra investigación, las características particulares de los sujetos de estudio (Profesores-Apoderados) son las siguientes:

Sujeto nº1

- Docentes o miembros del equipo directivo que ejerzan su labor durante el periodo académico correspondiente al año 2019-2020.
- Docentes de primer ciclo básico (1º a 4º básico).
- Docentes generalistas o de especialidad (Ed. física, artes, inglés, etc.)
- Docentes de primer ciclo básico, generalistas o de especialidad que acepten la participación de la investigación.
- Docentes que trabajan en la comuna de Pozo Almonte o pueblos aledaños en la Región Tarapacá, Chile.
- Docentes de cualquier género, edad y situación socioeconómica.
- Docentes con contrato indefinido y/o temporal.

Sujeto nº2

- Apoderados de estudiantes perteneciente a algún pueblo originario, matriculados, durante el periodo académico 2019 en alguna escuela pública de la comuna de Pozo Almonte o pueblos aledaños.
- Apoderados de estudiantes indígenas matriculados en primer ciclo básico (1º a 4º básico)
- Apoderados de alumnos de primer ciclo básico, con ascendencia indígena que acepten la participación de la investigación.
- Padres y/o Apoderados de cualquier género, edad y situación socioeconómica.

2.3.3. Criterios de exclusión: Las condiciones o características que presentan los participantes y que pueden alterar o modificar los resultados, que en consecuencia los hacen no elegibles para el estudio son los siguientes;

Sujeto nº1:

- Docentes incapacitados por alguna enfermedad o baja médica.
- Docentes de segundo ciclo básico o infantil.
- Docentes de establecimientos que no responden a la invitación señalada.

- Docentes que no tengan acceso a internet o algún medio para entregar la información.
- Docentes que no participen el día de la recogida de información.

Sujeto nº2:

- Padres y/o Apoderados analfabetos.
- Padres y/o Apoderados incapacitados por alguna enfermedad o baja médica.
- Padres y/o Apoderados de otras instituciones académicas de la comuna de Pozo Almonte.
- Padres y/o Apoderados sin ascendencia indígena.
- Padres y/o Apoderados que no responden a la invitación señalada.
- Padres y/o Apoderados que no tengan acceso a internet o algún medio para entregar la información.

2.3.4. Criterios de eliminación: Este aspecto corresponde con las características que se pueden presentar en el desarrollo de la investigación. Es decir, son circunstancias que pueden ocurrir después de iniciar la investigación y de haber seleccionado a los participantes. Se descartaron los sujetos de estudio por las siguientes razones;

Sujeto nº1:

- Los docentes que no envían los cuestionarios.
- Los docentes que hayan contestado de manera incompleta los cuestionarios.
- Los docentes o miembros del equipo directivo que en primera instancia aceptaron participar, pero luego cambiaron de opinión en cuanto a su participación.

Sujeto nº2:

- Padres y/o Apoderados que no envían los cuestionarios.
- Padres y/o Apoderados que hayan contestado de manera incompleta los cuestionarios.
- Padres y/o Apoderados que en primera instancia aceptaron participar, pero luego cambiaron de opinión en cuanto a su participación.

2.3.5. Representatividad.

Al respecto, nuestras muestras son representativas, al lograr que la suma de sus características se aproxime al conjunto de valores de la población, característica principal de las muestras probabilísticas y necesarias para nuestro estudio mixto. Considerando el objetivo de estudio y que además queremos que todos los elementos de la población tengan la misma probabilidad de ser elegidos, hemos escogido el muestreo aleatorio simple sin antes informarnos de la forma de obtener el valor del tamaño de la población en estudio (N), los parámetros de error, confianza y precisión.

En consecuencia, si nuestra investigación cuenta con una muestra (Sujeto nº1) de 62 docentes de primaria, de una población de 232 docentes en general, con un margen de error máximo de 5% en un nivel de confianza de 95%, el tamaño de la muestra representativo para el universo, en términos de probabilidad, es de 54 número de docentes. Mientras que la muestra (sujeto nº2) de 398 padres y/o Apoderados de una población de 747 tutores en general, el tamaño representativo de la muestra corresponde a 196, con un margen de error máximo de 5% y un nivel de confianza de 95%. Cabe señalar que determinamos el tamaño de las muestras, utilizando el subprograma "Tamaño de la muestra" (Sample Size Determination) del programa STATS®, considerando que los resultados son los mismo o muy similar al que proporcionan las fórmulas clásicas (Sampieri, 2014), para esto fue necesario desglosar en el programa los siguientes datos;

- Tamaño del universo: 62 docentes /398 tutores
- Error máximo aceptable: 5%
- Porcentaje estimado de la muestra: 50%
- Nivel deseado de confianza: 95%

Diremos que el error máximo aceptable para ambas muestras, es de 5% o sea aceptamos del 100% cinco posibilidades de equivocarnos, mientras que, con relación al porcentaje estimado de la muestra, la certeza total siempre es igual a uno, pero como no contamos con un muestreo previo, usamos el porcentaje estimado de 50%, opción automática que brinda el programa, asumiendo que la probabilidad de que ocurra o no es de 50% en términos de proporciones. Finalmente, el nivel deseado de confianza es el complemento del error máximo aceptable, si el error elegido fue de 5%, el nivel deseado de confianza es de 95%.

2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Al estar trabajando una investigación con diseño mixto incrustado (DIAC), tuvimos que decidir los tipos de datos con los cuales trabajaremos, (CUAN - CUAL) cuál de los dos será el predominante, además de especificar a través de qué instrumentos obtendremos mayor información. Frente a esto detallamos todo lo relacionado a las T.O.I que ayudaron para la obtención de la información necesaria.

2.4.1. Procedimiento de recogida de la información (CUAN-CUAL).

Recolectar datos implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico. En nuestro trabajo y guiándonos por lo planteado por Sampieri (2014) respondemos las siguientes preguntas de todo procedimiento de recogida de datos;

- ¿cuáles son las fuentes de las que se obtendrán los datos? En ambos enfoques CUAL y CUAN los datos van hacer proporcionados por personas, recopiladas a partir de la base de datos oficiales del Ministerio de Educación del país en estudio (Chile).
- ¿en dónde se localizan estas fuentes? Bien lo planteamos al hablar de la población y específicamente de la muestra de estudio, que los individuos serán incluidos siempre y cuando se desempeñen laboralmente o vivan en la comuna de Pozo Almonte, Región de Tarapacá, Chile, los cuales son invitados previamente.
- ¿cuál es la clase de datos que se pretende recopilar? Al trabajar con dos enfoques distintos CUAN y CUAL, los datos a recoger son los siguientes; Datos tantos predeterminados como emergentes, estandarizados y no estandarizados, medible u observables como inferidos y extraídos de todo tipo de lenguaje, además de contar con información numérica, narrativa y visual.
- ¿a través de qué medios o método vamos a recolectar los datos? Existen diversos tipos de instrumentos de medición, cada uno con características diferentes, en el caso del enfoque CUAN, utilizamos dos Cuestionarios, mientras que para recopilar datos CUAL realizamos un grupo focalizado donde el investigador es la fuente principal para la recogida de información; observando, entrevistando, revisando documentos, material audiovisual, entre otros puntos.
- ¿de qué forma vamos a preparar los datos para que puedan analizarse y respondamos al planteamiento del problema? Ambos instrumentos de obtención de la información posibilitan la codificación numérica y el análisis como texto, estos

procedimientos lo realizaremos con apoyo de dos Software el primero es SPSS® para la codificación por variables de los datos CUAN, mientras que para el análisis de datos CUAL utilizamos el programa Atlas.ti® luego de la transcripción de los grupos focalizados.

2.4.2. Proceso de recopilación de datos documentales.

Cuanto mejor se conozca el tema, el proceso de recolección de datos es mucho más eficiente y rápido, por este motivo nos sumergimos aún más en los datos documentales para abordar uno de nuestros objetivos generales “Explorar las competencias y los saberes relacionados con la docencia de educación primaria en escuelas ubicadas en zonas rurales del extremo Norte de Chile, en concordancia a las etnias predominantes de la zona”, para esta acción varios fueron los datos bibliográficos que nos ampliaron el bagaje de conocimiento sobre la problemática de estudio y que se ven plasmados en el capítulo I. Ahora bien, posterior a la revisión teórica y teniendo ya el tamaño de la muestra nos vimos en la necesidad de conocer más específicamente quienes son los individuos de estudio, fue de esta forma como llegamos a los datos entregados por el Ministerio de Educación chileno, a través del Sistema de Información General de Estudiantes por establecimientos públicos (desde ahora SIGE) año académico 2019, donde pudimos recolectar todos los datos numéricos que señalamos en apartados anteriores, obteniendo de esta forma una fuente de datos Excel, la cual se encuentra disponible en el apartado de anexos de esta investigación.

Desde luego, para poder acceder a estos datos fue necesario ponernos en contacto con el encargado comunal de Educación de la Comuna de Pozo Almonte y pueblos aledaños, quien gestiona los establecimientos públicos que acoge a estudiantes que viven en territorios rurales. Redactamos la invitación y tras la corrección correspondiente la enviamos para coordinar la entrevista de presentación e invitación a participar de la investigación, ésta tuvo una buena acogida, permitiendo concretar la entrevista y extender la invitación a todos los directores de los establecimientos que quisieran participar de la muestra. Tras varias reuniones realizadas con el encargado comunal, la aceptación de ocho de los nueve establecimientos municipales en funcionamiento y los datos obtenidos de la recopilación documental autorizada, pudimos tener claridad del tamaño de la muestra.

2.4.3. Proceso de creación de las TOI.

Todo proceso requiere una revisión exhaustiva de bibliografía que nos permitan comprender en profundidad las acciones que debemos llevar a cabo. Castillo y Cabrerizo (2006) partían de la primicia que existía una diferencia entre el concepto de técnica e instrumento de obtención de la información.

“La técnica es una primera categorización que puede abarcar y utilizar varios instrumentos. Es el método operativo de carácter general que pone en juego distintos procedimientos para obtener la información necesaria sobre el aprendizaje logrado por los alumnos. El instrumento, en cambio, es una herramienta específica, un recurso concreto, o un material estructurado que se aplica ejecutoriamente para recoger los datos de forma sistematizada y objetiva sobre algún aspecto claramente delimitado. El instrumento es el recurso necesario que se utiliza bajo una técnica concreta” (p. 167).

De esta manera, la siguiente investigación aborda una técnica interrogativa, utilizando la herramienta del cuestionario, instrumento conformado por un conjunto de preguntas previamente elaboradas, diseñadas y organizadas de tal manera que generen datos fundamentales de las variables a las cuales se enfoca el estudio, en nuestro caso a las variables relacionadas a; 1) La responsabilidades docentes; 2) Preparación de la enseñanza; 3) Enseñanza para el aprendizaje de todos y 4) Creación de un clima propicio para el aprendizaje, dimensiones que se explican en profundidad en el capítulo I (Marco teórico).

Al tener un enfoque mixto, nuestra investigación requiere contar con la mayor cantidad de información posible sobre la realidad de la población de estudio, es por esto que otra de las herramientas que utilizaremos para debatir sobre las variables señaladas es un Focus Group, el cual nos permite comparar y contrastar datos ya entregados con la primera herramienta, generando un entendimiento más profundo a través de las experiencias y creencias de los participantes, complementado de esta forma la información con relación al tema de estudio.

La idea de trabajar tanto con herramientas CUAN y CUAL además de ser característica de las investigaciones mixtas, es porque nos permite generar una amplia variedad de datos necesarios para la investigación.

2.4.4. Instrumentos de medición.

Sabemos hasta el momento el tipo de diseño de la investigación (DIAC), contamos con las características y tamaño de las muestras y considerando los enfoques CUAN y CUAL que rigen esta investigación, nos adentramos a buscar los tipos de instrumentos de medición o recolección de datos más pertinentes, teniendo en consideración que disponemos de múltiples tipos, según sea la problemática de estudio. Los metodólogos de cada ciencia y disciplina han desarrollado una gran diversidad de instrumentos y procedimientos. En nuestra investigación será pertinente detallar por separado los que hemos utilizado.

Los investigadores que se enfocan en el ámbito social concuerdan que el instrumento más utilizado para la recopilación de datos CUAN sigue siendo el cuestionario que, para Chasteauneuf, (2009), consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. En nuestro caso, esta investigación cuenta con dos cuestionarios; el primero enmarcado en el “Questionari de mestres rurals”, elaborado dentro del marco del proyecto europeo “La formació professional i les competències del mestre rural com a dinamitzador de la dimensió territorial de l’escola rural (Fundació Món Rural, 2019), instrumento base recomendado, analizado y adaptado al contexto de la población de estudio. Además de contar con un segundo cuestionario, creado a partir de todos los requerimientos que conlleva hacerlo y que se detallan en el siguiente apartado, (Instrumentos de medición), este instrumento está destinado al sujeto n°2 de la muestra, los Padres y Apoderados de los alumnos con alguna ascendencia indígena. Al ser una investigación con un diseño específico (DIAC), recalcamos que uno de los dos enfoques predomina sobre el otro, en este caso es el CUAN con los dos instrumentos que acabamos de señalar.

Con relación al instrumento con modelo CUAL, hemos de señalar que hoy en día toma más popularidad la técnica que utilizaremos, algunos autores lo consideran como una especie de entrevista grupal pero donde el foco se centra en generar y analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen grupalmente significados a partir de la problemática de estudio (Morgan, 2008; y Barbour, 2007). Argumento más que suficiente para complementar y potenciar los resultados obtenidos con la herramienta CUAN.

2.4.4.1. Cuestionarios

2.4.4.1.1. Justificación.

En primera instancia, durante la creación de las herramientas, siempre se especificó la importancia de hacer la recolección de manera presencial, encontramos que es una forma de concientizar a los sujetos de la muestra sobre la importancia del tema en estudio y su relevancia para los tiempos actuales. Si bien en ningún momento estuvo la idea de intervenir en sus respuestas, sí concordamos que hubiéramos estado capacitados para crear un clima propicio, además de aclarar dudas en el preciso momento. Variados son los argumentos que hacen de esta herramienta la idónea, pero lo que más apreciamos, es que hoy, en los tiempos complejos en que nos enfrentamos (Covid19), específicamente al distanciamiento social que emergió durante el 2020 a nivel mundial y al estallido social en Chile durante el 2019, es que una herramienta como esta nos entrega una flexibilidad a la hora de poder obtener esos resultados tan esperados, solamente cambiando la forma de aplicación de cuestionario o sea, de presencial pasar a un cuestionario Online. De un cuestionario-entrevista, donde el investigador es quien se comunica verbalmente con el entrevistado pasamos a un cuestionario enviado por correo electrónico, donde el entrevistado lee por sí mismo las preguntas siendo un cuestionario auto-administrativo. Los acontecimientos sucedidos hicieron que tuviéramos que poner más énfasis a las nuevas tecnologías y cómo estas están provocando que las investigaciones actuales las incluyan en sus procesos, como es nuestro caso.

2.4.4.1.2. Diseño.

Como bien hemos expuesto anteriormente, esta investigación cuenta con dos cuestionarios con un enfoque CUAN. El primero es la adaptación de la herramienta base (Questionari de Mestres rural) al contexto y a la realidad de los maestros rurales del norte de Chile, esto con el fin de hacerlo más cercano y comprensible para la población de estudio, ampliando de esta manera, las competencias y saberes que conforman la herramienta inicial. Ahora bien, para internalizar ambos instrumentos, en primera instancia se tuvo que realizar un análisis profundo y exhaustivo de los dominios, criterios y descriptores que engloban el M.B.E chileno, actividad realizada en conjunto con profesionales especializados en el tema sobre Educación Intercultural Bilingüe, el cual nos permitió identificar, además de seleccionar, las competencias y saberes específicos que contemplamos en nuestras TOI.

De esta manera pudimos crear el “*Cuestionario sobre las competencias y saberes de los docentes de Escuelas públicas rurales del Norte de Chile*” que podrán encontrar en los anexos, estructurado con las siguientes secciones; 1) Breve descripción de la investigación (objetivo) y las instrucciones para su desarrollo. 2) datos personales y del contexto donde desempeñan su labor docente; 3) preguntas relacionadas al grado de dominio de competencias y saberes docentes; 4) preguntas sobre la importancia de las competencias y saberes docentes. Cabe señalar que el cuestionario enmarca las competencias y saberes en 4 dominios o dimensiones;

- Dimensión Preparación de la enseñanza: agrupa 11 competencias (ítems 1 al 11) y 33 saberes en un segundo apartado (1 al 33), referidas a la disciplina que enseña el profesor, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, considerando las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre.
- Dimensión Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: Contiene 4 competencias (ítems 12 al 15) referidas al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir el ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, entre docentes y como de los alumnos entre sí.
- Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes: agrupa 6 competencias (ítems 16 al 21) referidas a las habilidades que debe poseer el profesor para organizar situaciones interesantes y productivas para el aprendizaje, que favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes considerando los saberes e intereses de los estudiantes y
- Dominio Responsabilidades profesionales: contiene 10 competencias (ítems 22 a 31) asociadas a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Competencias referidas al trabajo docente que va más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión

Con relación al segundo cuestionario, destinado a los padres y/o apoderados de alumnos con alguna ascendencia indígena, este fue creado desde cero considerando las siguientes etapas correspondientemente:

- Fase 1: Evaluamos las variables de la investigación manteniéndose, al igual que el lugar específico, propósito, muestra, instrumento de recolección y momento para ser medidos.
- Fase 2: Construimos el instrumento.
- Fase 3: Realizamos la prueba piloto a una pequeña muestra de casos para probar su pertinencia y eficacia, así como las condiciones de la aplicación y los procedimientos involucrados.
- Fase 4: Elaboramos la versión final del instrumento considerando las modificaciones pertinentes para realizar cambios, (ver anexo 5).
- Fase 5: Enviamos las invitaciones para conseguir los permisos y accesos necesarios para aplicar el instrumento.
- Fase 6: Coordinamos la aplicación del instrumento.

De esta forma el “*Cuestionario maestros de escuelas públicas rurales del norte de Chile*” destinado a padres y/o apoderados recoge información que aportan a la categorización de las competencias y de los saberes que predominan en el profesorado de primaria rural del Norte de Chile, Región de Tarapacá, comuna de Pozo Almonte y poblados aledaños. Contiene 24 preguntas divididas en tres secciones; 1) Breve descripción de la investigación (objetivo) y de las instrucciones para su desarrollo. 2) Datos personales y características del encuestado. 3) Vinculación de los padres y/o apoderados con la Educación Intercultural. Estas preguntas se agrupan en dos ámbitos;

1. **Ámbito ascendencia indígena:** Agrupa 10 preguntas claves (ítems 1 al 10) en las que se consulta sobre las raíces indígenas, su utilización y permanencia en el tiempo.
2. **Ámbito Vinculación con la Educación Intercultural:** Contiene 14 preguntas (ítems 11 al 24) en donde se quiere recopilar información relativa al conocimiento de la Educación Intercultural Bilingüe que imparten los establecimientos a los que pertenecen sus hijos, el apoyo que entregan desde el hogar y su opinión sobre algunas de las prácticas educativas de los docentes a cargo.

2.4.4.1.3. Validez interna.

En relación a la validez interna podemos señalar que la herramienta creada tanto para el sujeto 1, como para el sujeto 2 incrementan su validez al elegir informantes homogéneos en relación al objetivo de estudio y sus variables, o sea docentes de primaria que eduquen en territorios rurales y Padres y/o apoderados de los alumnos de establecimientos públicos donde se desempeñan la muestra de estudio. Cabe señalar que, a partir de las variables señaladas en el diseño, hemos organizado las dimensiones del cuestionario y las preguntas correspondientes para cada una.

2.4.4.1.4. Validez externa.

En relación al grado validez externa, en nuestro cuestionario, recurrimos a un análisis de ítems, consistente en la evaluación de los contenidos por parte de un grupo de expertos en el área a tratar, el cual nos permite realizar inferencias o generalizaciones a partir de los resultados que obtendremos con los cuestionarios. En nuestro caso, en ese proceso participan en total tres profesoras que trabajan y/o manejan el tema de la Educación Intercultural Bilingüe (validación de expertos). A partir de ahí se introducen los cambios, básicamente referidos al contenido y a la estructura del cuestionario. (ver anexo 6)

2.4.4.1.5. Fiabilidad.

En relación a la fiabilidad de nuestros cuestionarios podemos mencionar que se ha analizado la consistencia interna de cada uno de ellos; observando que los instrumentos contengan diversas preguntas sobre el fenómeno estudiado, que nos permitan redactar y diseñar los ítems de un modo análogo y consistente sobre el mismo constructo. Además, en el diseño de los diferentes ítems, existe una intencionalidad acerca de los grados de variabilidad de las respuestas, ya que ambos cuestionarios cuentan con ítems que permiten seleccionar más de una opción, otorgándonos que las respuestas sean lo más apegada a la realidad y con margen de variabilidad.

Ambos cuestionarios buscan ser lo más fiable, mejorando la precisión de este al recoger respuestas con grado de variabilidad (Elevado- medio- escaso -nulo) y a través de la validación externa que nos permitió controlar las fuentes de error como redactado, formato, entre otras.

2.4.4.1.5. Aplicación.

La aplicación de nuestra investigación se había planificado para los últimos meses del año escolar chileno (octubre y noviembre) del 2019, para esto se acordaron reuniones con el director Ministerial de Educación de la Comuna de Pozo Almonte, las cuales se concretaron una vez en el país de estudio. En pleno proceso de estudio de campo se presentaron los objetivos y lineamientos de la investigación, esto con la finalidad de organizar y establecer la logística de aplicación del instrumento en los distintos establecimientos invitados a participar. Lamentablemente luego de diversas reuniones previas con los equipos directivos y concretando los días para ejecutar los cuestionarios de manera presencial, en Chile comienza un estallido social que marca precedentes en Latinoamérica y paraliza todo un país, alcanzando a aplicar el instrumento solamente a un conglomerado educativo, ya que por orden ministerial las clases presenciales fueron suspendidas. Fue así como tuvimos que reprogramar las fechas hasta marzo del 2020, con la esperanza que todo iba volver a la “normalidad”. Ya en marzo y con todo organizado para comenzar la recogida de información, sucede lo que nadie presagió, una Pandemia definida, por la Organización Mundial de la Salud (desde ahora OMS), como Coronavirus o COVID-19, es la causante de más de 1 millón de muertes a nivel mundial. Esto claramente impide todo tipo de presencialidad y contacto entre personas, ya que es una de las formas de transmisión. La posibilidad de vernos con los individuos de estudio era nula, tuvimos que desertar de la opción de aplicar el instrumento de manera presencial y acudimos al formato electrónico, a través de los formularios G Suite de Google Drive y su opción de respuesta en línea.

Las reuniones se volvieron a realizar, ya no de manera presencial sino por plataformas virtuales como Zoom, donde los mismos directores, con autorización del director Comunal, permitieron el contacto estrecho con la Unidad Técnica Pedagógica de cada institución, (desde ahora UTP), quienes gestionan todas las actividades pedagógicas de cada establecimiento. Con el apoyo de estas profesionales fue posible contar con los datos de estudio, ya que eran nuestro canal a la hora de enviar los links de cada cuestionario, instrumento que por la realidad en la que nos encontramos fueron autoadministrados por los individuos de la muestra. Al ser un instrumento extremadamente fácil de usar, gratis, adaptable a cualquier dispositivo y donde las respuestas se guardan de manera automática, podemos señalar que el proceso de aplicación no duró más de un mes, recibiendo una actualización diaria de la aplicación para ver la cantidad de respuestas obtenidas.

2.4.4.2. Grupo focalizado.

2.4.4.2.1. Justificación.

Utilizamos el grupo de discusión como segunda herramienta de recolección de datos, ya que nos posibilita la construcción de sentidos y significados. Como el sentido se construye siempre en forma grupal en un intercambio de varias voces y hablas, el grupo de discusión constituye el dispositivo que nos permite dicha reconstrucción, facilitando y estimulando la conversación socializada, porque a través del habla y la reflexión pretendemos encontrar el sentido y la significación del tema, para así poder construir y legitimar los resultados esperados. Leiva (2015) reafirma esta postura al señalar que, “Las escuelas interculturales serán verdaderamente interculturales en la medida en que construyan un nuevo discurso pedagógico basado en una comunicación intercultural, abierta al diálogo, sin ningún tipo de frontera de exclusión o discriminación social o educativa” (p.118). Para la Educación Intercultural es determinante el hecho de abrir un puente de diálogo, una intencionalidad que trascienda lo lingüístico y que avance en la senda de lo comunicativo. Con esto hacemos referencia a lo que muchos autores denominan “Comunicación intercultural”. (Abdallah-Pretceille,2001; Aguado,2003; Banks, 2008; Essomba,2006; Leiva,2010) y que es lo que pretendemos lograr con esta técnica de obtención de la información.

Además, con esta herramienta, podemos indagar en aquellas actitudes y reacciones de un grupo social más específico frente a un asunto social como lo es, en este caso particular, las competencias y saberes del profesorado de Educación primaria rural, del norte de Chile.

Pretendemos con esta investigación poner en debate las opiniones y experiencias de los docentes con respecto a las dimensiones que se abarcan en los cuestionarios anteriores, argumentando sus respuestas con experiencias en relación a su desarrollo profesional en contextos rurales. Esta Herramienta y la reflexión que se pretende realizar nos permite recolectar información de interés para encontrar un rango de opiniones frente a los temas tratados. Ahora bien, esta técnica se vuelve aún más pertinente frente a la situación pandémica a la cual nos enfrentamos, ya que nos permite crear comunidades virtuales utilizando soportes digitales que ayudan a los individuos a manejar los temas de estudio, a través de la reflexión y práctica democrática (Coll, Bustos y Engel, 2007).

2.4.4.2.2. Diseño.

Esta herramienta se ha diseñado considerando los objetivos de estudio y el tamaño de la muestra, además de seguir los siguientes pasos que se describen a continuación;

1. Hemos determinado un número de grupos y sesiones que componen esta herramienta. Considerando 8 grupos divididos según establecimientos a la cual pertenecen los participantes. Solo se realizará una sesión en honor a la disponibilidad y requerimientos realizados previamente por los UTP.
2. Definimos el número tentativo de participantes y su perfil: Pensada para un número total de 66 profesionales del campo educativo intercultural, agrupados según territorio en el cual ejercen su labor como docentes. Si bien en los grupos focalizados es pertinente identificar que los participantes no manejen alguna conexión entre sí, en esta oportunidad y aferrándonos a lo que expone y argumenta Vallés, “es inevitable que entre los miembros no existan relaciones, al menos laxas y esporádicas” y, sobre todo, en personas que hacen parte del mismo gremio en zonas extremas del país de estudio, Chile, por este motivo la característica que hace referencia a la relación de los participantes no se considera. Por último, lo que tiene relación al número de participantes por sesiones, se pretende que sea entre cinco y seis personas, lo que corresponde al sugerido por Creswell (2005), quien considera que el número adecuado se da a partir de 3 a 5 personas cuando se expresan emociones profundas o temas complejos.
3. Invitamos a los individuos a participar de los grupos focalizados virtuales por intermedio de la UTP quienes podían participar de la sesión correspondiente a su establecimiento. Hacemos llegar las invitaciones dando énfasis al objetivo de la herramienta “*Realizar una reflexión crítico-situacional, para la creación de criterios profesionales fundamentados que guíen las actuaciones e iniciativas educativas interculturales, ofreciendo así sugerencias para la práctica educativa intercultural*”. Además, compartimos el enlace necesario para las sesiones virtuales.
4. Organizamos la sesión a través de un guión de discusión: Se pone a disposición en los anexos, pero el resumen se detalla a continuación:
 - Saludo: Se da la bienvenida a los docentes.
 - Presentación: Los participantes realizan una presentación en base a su disciplina y expectativas respecto de la actividad en cuestión.

- Explicación: El moderador da a conocer las pautas a seguir durante esta actividad y explicita los objetivos y lo que se espera de cada participante, es decir, participación y reflexión conjunta de su práctica pedagógica.
- Actividades: Se orienta a la autorreflexión y reflexión conjunta a través de preguntas que inciten a una discusión abierta y constructiva, dividida en las tres variables principales de la investigación. Para esto se toman en cuenta los comentarios de los cuestionarios desarrollados previamente además de material complementario como vídeos y citas bibliográficas.
- Conclusiones: El moderador se refiere a los puntos más relevantes de la puesta en común. Por su parte, los participantes llevan a cabo reflexiones finales sobre la misma. Luego, se hace una ronda de las últimas dudas y preguntas.
- Despedida: Por último, el moderador agradeció la participación e intervención de los invitados.

5. Describimos las tareas del moderador: Según Canales y Peinado (1998, p.57), en el grupo de discusión el moderador es el motor del grupo de discusión, pues “más que el motor de una dinámica, el moderador es el motor hacia los objetivos de la investigación”. Por este motivo la actuación del moderador en la ejecución de los grupos de discusión será responsabilidad del doctorando, quien además de proponer el tema para la discusión y discutir en torno a él, trasciende la dinámica de pregunta-respuesta.

6. Elaboramos el reporte de la sesión; Incluyendo principalmente datos sobre los participantes, fecha y duración de la sesión, la información completa del desarrollo de la sesión, actitud y comportamiento de los participantes hacia el moderador y la sesión en sí, resultado de la sesión, además de observaciones. Es prácticamente imposible que el moderador tome notas durante la sesión, por lo que éstas son elaboradas posteriormente al revisar la grabación de las sesiones.

Cabe señalar que los temas de análisis de todas las sesiones están englobados en 3 aspectos fundamentales; a) Rol docente: Prácticas que los docentes realizan en su labor docente, basadas en el trabajo individual y cooperativo; b) Contextualización zona rural: Plan de estudio y realidad social; c) Valoración: La funcionalidad de la escuela en el contexto social y las estrategias que se despliegan para mantener la ruralidad.

2.4.4.2.3. Validez interna.

Respecto de la validez del instrumento, se aplicaron diferentes estrategias que validan la T.O.I seleccionada; En primera instancia la elección de los participantes donde se procura que sean los mismos individuos que han respondido la primera herramienta de recolección (enfoque CUAN), de esta forma buscamos profundizar los contenidos abordados en ellos y complementar sus respuestas, además de insistir en la participación de los especialistas del área intercultural (profesores tradicionales) para identificar la visión sobre la Educación Intercultural. El segundo aspecto fue analizar los aspectos técnicos de la herramienta tales como; el orden establecido de los temas, el tipo de preguntas, la claridad y su comprensión, el formato y diseño del instrumento, medir la agudeza del lenguaje utilizado, como procurar el ambiente propicio para la sesión con cada grupo y verificar la existencia de ambigüedades en los elementos didácticos manipulados. Por último, Criado (1997) propone que los temas que se abordan en los grupos focalizados no deben ser conocidos por los participantes, por este motivo indagamos si el tema a investigar ya ha sido fuente de reflexión entre ellos, lo que arrojó que, al no contar con instancias previas de reflexión grupal sobre las prácticas interculturales, esta herramienta tomaba mucha más validez.

2.4.4.2.4. Validez externa.

Pretendemos usar este instrumento como una técnica específica de recolección de información que complemente las utilizadas anteriormente, esto para triangular la información y validar las respuestas obtenidas con los instrumentos CUAN. Para que esto sea posible se envía una copia del guión del Focus group con los objetivos de las sesiones a expertos, cada uno (tres) analiza las características del instrumento a través de una pauta que mide tanto aspectos de contenido como del trasfondo de la sesión (ver anexo 8).

2.4.4.2.5. Fiabilidad.

Una de las grandes aportaciones de la herramienta seleccionada, es su capacidad para producir un discurso social, identificando cómo los individuos de estudio son capaces de formar un esquema o perspectiva del problema, simplemente a través de la interacción. Una interacción que nos ha permitido conversar en profundidad sobre las tres dimensiones abordadas también en la herramienta CUAN, pero que, por las particularidades del instrumento hacen que la unidad de análisis sea el grupo, con lo que expresa y construye, a diferencia de los cuestionarios.

Procuramos también que la consistencia de las sesiones sea lo más clara posible, evitando confusiones o malos entendidos con relación a las instrucciones, momentos de la sesión o alguno de los temas tratados, por eso analizamos en profundidad el guión creado, poniéndose énfasis en la organización y conducción de las temáticas que se abordan y la importancia del moderador sobre estas acciones. Esta interacción tan necesaria entre monitor y participantes se fortalece al utilizar, material audiovisual y citas sobre la Educación Intercultural que hacen más cercano el tema de estudio aportando a la exposición de las reflexiones de los individuos, buscando en todo momento la fiabilidad del instrumento al contar con la ampliación del fenómeno de estudio y la cantidad considerable de preguntas relacionadas con cada tema a reflexionar.

2.4.4.2.6. Aplicación.

Un aspecto a destacar de esta herramienta es la adaptación de su modalidad, permitiendo recoger la información tanto de forma presencial como virtual. En nuestro caso esta investigación acerca a los participantes con el monitor-investigador, a través de un servicio de videoconferencia basado en la nube, denominado ZOOM, el cual permite efectuar reuniones virtuales por video y audio, todo mientras se realiza chats en vivo y dando la opción de poder ser grabada. Cabe señalar que esta aplicación es de acceso gratuito y solamente requiere contar con internet por parte de los participantes.

Con el software seleccionado se pretende propiciar la participación de todos los asistentes, instándolos a integrarse en el diálogo y la discusión sobre el tema de investigación, a resolver cualquier tipo de duda correspondiente al tema, a tomarse muy en serio su postura, a realizar intervenciones pertinentes y a participar activamente en la construcción del sentido investigativo. Respecto al lugar y atendiendo a su forma virtual, sugerimos a los participantes que busquen y seleccionen un lugar donde la conexión a internet sea efectiva, sea un lugar confortable y neutral para evitar la mayor cantidad de distractores, ya que la duración de cada grupo focalizado será ambigua. Se considera un rango entre los 80 a 100 minutos de ejecución. Para la aplicación se organizó un cronograma de trabajo con los UTP, identificando el día y la hora de la sesión, además de otorgar la ID de la reunión proporcionada con anterioridad por el anfitrión, en este caso el monitor-investigador. Cada establecimiento coordinó los horarios más pertinentes, siendo todos ejecutados en el mes de noviembre del 2020.

2.4.5. Consideraciones éticas de la investigación en los procesos de obtención de la información.

La ética de la investigación con seres humanos, como es el caso de nuestra investigación, considera seis principios básicos; a) Honestidad; b) Responsabilidad y rendición de cuentas; c) Fiabilidad; d) Rigor; e) Respeto y por último f) Independencia, trascendiendo los límites geográficos, culturales, económicos, legales y políticos. Como investigadores estamos obligados a garantizar que se cumplan solo por el hecho de incluir seres humanos como muestra de estudio y claramente para seguir los principios que como doctorandos de la Universidad de Barcelona debemos cumplir. A continuación, señalamos cómo abordamos cada uno de ellos:

- a) Honestidad: Este criterio como investigadores lo aplicamos en la totalidad del trabajo, tanto en la etapa experimental como en la de campo: en la formulación inicial de la problemática de estudio, marco teórico y metodológico. Además, nos comprometemos hacer lo más honestos posible a la hora de informar y comunicar de manera transparente, justa, completa e imparcial los resultados obtenidos.

- b) Responsabilidad y rendición de cuentas: Somos y seremos los responsables de esta investigación desde la concepción del problema hasta la publicación de este, además de responsabilizarnos de la gestión y organización y del impacto de la investigación en el sentido más amplio. Cabe señalar que como investigador se da cuenta a la directora a cargo Doctora Roser Boix Tomás sobre la integridad de las actividades realizadas de manera periódica, manteniendo la propuesta original, reflejando exactamente el trabajo llevado a cabo, presentándose en los plazos previstos y cumpliendo con las condiciones relativas a la publicación, la autoría y la propiedad intelectual

- c) Fiabilidad: Frente a este apartado revisar lo expuesto en el capítulo II (Marco metodológico) donde garantizamos la calidad del diseño, la metodología, el análisis y el uso de los recursos utilizados en esta investigación.

- d) Rigor: Se procura realizar un análisis exhaustivo de los datos recogidos para llevar un cuidadoso proceso de descubrimiento e interpretación utilizando diversos métodos. En el caso que se encuentre errores después de que se hayan publicado nos comprometemos a rectificar tan pronto como sea posible.

- e) Respeto por las personas: Partimos de la base que cada participante de esta investigación tuvo el derecho y capacidad de tomar la decisión voluntariamente frente a la invitación que le propusimos, respetando a los individuos en el proceso de consentimiento luego de entregarles la información adecuada con respecto al trabajo en general. Fue esencial para nosotros que el posible participante entendiera la información proporcionada a través de la invitación entregada (ver anexo 9). Además, velamos especialmente por la igualdad de género, desde diversos ángulos y en las diferentes fases de la investigación, evitando cualquier tipo de discriminación por razón de origen, raza, sexo, religión, opinión, discapacidad, orientación sexual o cualquier otra.

- f) Independencia: Evitamos los conflictos de intereses que invaliden los resultados, entendiendo por conflicto de intereses aquella situación en que el juicio del investigador referente a su interés primario se vea suplido por uno secundario, ya sea económico, personal o jerárquico.

Otro de los temas éticos más frecuentes es el que tiene relación con el tratamiento de los datos, materiales y resultados de la investigación y en relación a esto podemos señalar que en nuestra investigación los registros de los datos están en formato digital, utilizados como fuente primaria y que nos permiten validar los resultados, siguiendo la Política de gestión de datos establecida por la Universidad de Barcelona. En todo caso el acceso a nuestros datos de investigación es accesible, interoperable y reutilizable.

2.5. TÉCNICA Y ESTRATEGIA DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

Frente a este punto comenzamos señalando que la selección de las técnicas y modelos de análisis se relacionan estrechamente con el planteamiento del problema, tipo de diseño y estrategias elegidas en esta investigación, de tal manera que el análisis de los datos en las investigaciones con métodos mixtos, se realiza por separado.

En primera instancia describimos los procedimientos estandarizados y CUAN (estadística descriptiva e inferencial) de las variables vinculadas a los datos de contexto y de las valoraciones de las competencias y saberes tanto en lo que refiere a su nivel de adquisición como al grado de relevancia. Posteriormente realizamos el análisis de los datos CUAL (Codificación y evaluación temática), codificando los datos, asignándole números a los códigos y registrando su incidencia para así poder compararlos con los resultados provenientes de la recolección de datos (CUAN).

2.5.1. Análisis estadístico (CUAN) CUESTIONARIOS.

El análisis que efectuamos con los datos CUAN se efectúa sobre la matriz de datos realizados en un programa computacional y que se encuentran disponibles en los anexos. A partir de esta acción y una vez que los datos se han codificado, transferido a una matriz, guardado en un archivo y corregido los errores, procedemos a analizarlos. Los pasos realizados fueron los siguientes; 1) Selección del programa de análisis; 2) Ejecución del programa; 3) Exploración de los datos; 4) Interpretación de los datos y 5) Preparación de los resultados. Cabe señalar que para llegar a la codificación de los datos hemos seleccionado y ejecutado el *Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales* (desde ahora SPSS), donde su función principal es la de presentar las variables que a su vez explican los elementos de la codificación, ítem por ítem, e introducir o capturar los datos en la matriz como; las columnas (variables), filas (casos) y celdas (intersecciones entre una columna y un reglón) considerando que cada celda contiene un dato. También se han calculado las medidas de tendencia central (moda, media, mediana) al igual que las medidas de variabilidad (rango, desviación estándar y varianza). Ahora bien, para comprobar en qué grado las respuestas para cada grupo de competencias y saberes son consistentes, calculamos la consistencia interna (Alfa de Cronbach). Como nuestra investigación va más allá de describir las distribuciones de las variables, pretendemos probar las hipótesis y generalizar los resultados obtenidos en la muestra a la población, esto a través de un procedimiento de estadística inferencial (análisis no paramétricos).

2.5.2. Análisis documental (CUAL) FOCUS GROUP.

Los datos con énfasis CUAL son analizados con el programa Atlas.ti en donde la acción esencial consiste en proporcionar una estructura a los datos no estructurados obtenidos, descubriendo los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, a fin de otorgarle sentido, interpretarlos y explicarlos en función de planteamiento del problema. Datos muy variados pero que principalmente son observaciones del monitor-investigador con respecto a las grabaciones de las sesiones, expresiones verbales y no verbales y las narraciones del investigador (anotaciones). Los pasos realizados para este apartado fueron los siguientes; 1) Selección programa de análisis y ejecución; 2) Exploración de los datos obtenidos; 3) Organizar por criterios los datos; 4) Preparar los datos para el análisis (transcripción); 5) codificar y describir las categorías emergentes; 6) Agrupar y relacionar categorías emergentes y por último 7) Generar hipótesis, explicaciones y teorías resultantes.

2.5.3. Análisis mixto (CUAN-CUAL).

Una vez realizado el análisis por separado de los datos recolectados, comparamos directamente los resultados CUAN y CUAL, principalmente la frecuencia con que se presentan tanto los resultados CUAN como los CUAL, así como la realización de una triangulación de la información. Cabe señalar que dentro de estos análisis siempre se considerarán prioridad los resultados CUAN.

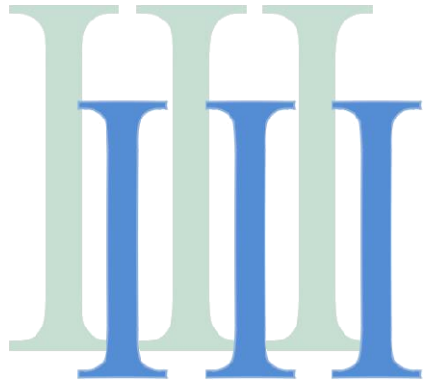
2.5.4. Interpretación.

En las discusiones de un reporte de investigación mixta normalmente se tienen tres tipos de inferencias; Propiamente CUAN, propiamente CUAL y las mixtas (metainferencias). Por ser una investigación DIAC donde los datos CUAN predominan, comenzaremos con este enfoque y según orden de importancia de los tópicos seleccionados para esta investigación, buscando en todo momento una consistencia interpretativa, congruencia entre sí y los resultados del análisis de los datos, los cuales se desglosan en el apartado de resultados.

2.6. CRONOGRAMA TRABAJO.

| ACCIÓN A EJECUTAR / AÑO ACADÉMICO | Año 2019 - 2020 | | | | | | | | | Año 2020 - 2021 | | | | | | | | | Año 2021- 2022 | | | | | | | | |
|--|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | Oct | Nov | Dic | Ene | Feb | mar | Abr | May | Jun | Oct | Nov | Dic | Ene | Feb | mar | Abr | May | Jun | Oct | Nov | Dic | Ene | Feb | mar | Abr | May | Jun |
| Búsqueda de investigaciones, artículos y lectura de intereses sobre el tema en estudio. Reelaboración del Marco Teórico de la investigación. | X | X | X | X | X | | | | | X | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | |
| Participación a seminarios otorgados por la universidad UB para jóvenes doctorandos en apoyo a la investigación. | | | | | | X | X | X | | | | | | X | X | X | X | | | | | | X | X | | | |
| Revisión y análisis bibliográfico, elaboración del marco teórico de la investigación. | | | | | | X | X | X | | | | | X | X | X | | | | X | X | X | X | | | X | X | X |
| Elaboración y validación de los 3 instrumentos de obtención de información. | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Modificación, en el caso que fuese necesario, sobre la validación de los expertos. | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ejecución Prueba piloto | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Modificación, en el caso que fuese necesario, según prueba piloto | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Trabajo de campo; viaje a Chile para realización del proceso de aplicación de instrumentos y obtención de las muestras. | X | X | X | X | X | | | | | X | X | X | | | X | | | | | | | | | | | | |
| Contacto y explicación de la investigación a los agentes del proceso educativo de los establecimientos públicos participantes. | X | | | | | | | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Formalización de autorización y firmas de consentimientos informados con fundación administradora, director del centro educativo, padres y apoderados y estudiantes. | X | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Planificación y logística con encargado comunal para la aplicación de los instrumentos de investigación | X | | | | | | | | | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aplicación de las técnicas de obtención de la información | X | | | | | | | X | X | X | X | X | | | X | | | | | | | | | | | | |
| Tabulación de datos y análisis estadísticos de resultados. | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | | X | X | X | | | | | | |
| Interpretación, discusión de datos obtenidos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | X | X | | | |
| Elaboración de informe con resultados y conclusiones a partir de los resultados | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | X | X | |
| Revisión, análisis y correcciones finales. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | X |
| Entrega plan de investigación y petición de un cuarto año | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| Entrega de tesis. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Exposición en conferencias o seminarios sobre el tema de investigación. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | | |
| Elaboración de material de apoyo en la defensa de tesis doctoral. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X |

Nota: La acción correspondiente a entrega y depósito de tesis doctoral se ejecuta en el mes de septiembre.



Capítulo

*Reporte de resultados
y análisis de datos.*

3. REPORTE DE RESULTADOS Y ANALISIS DE DATOS.

En primera instancia comenzamos con los procedimientos estandarizados y cuantitativos, principalmente con estadística descriptivas e inferenciales de las variables vinculadas a los datos del contexto, además de las valoraciones de las competencias y saberes tanto en lo que refiere a su nivel de adquisición como al grado de relevancia. Posteriormente realizamos el análisis de los datos cualitativos, codificando los datos, asignándole números a los códigos y registrando su incidencia para así poder compararlos con los resultados proveniente de la recolección de datos (CUAN).

Ejecutamos cuatro cuestionarios destinados a 242 adultos claves en el proceso de enseñanza- aprendizaje (docentes de escuelas públicas, rurales del norte de Chile y tutores de estudiantes con ascendencia indígena). Para el conglomerado de docentes se han confeccionado tres cuestionarios y el cuestionario restante fue diseñado para los tutores y/o apoderados de los estudiantes de primaria de los mismos establecimientos seleccionados.

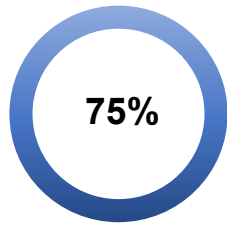
3.1. Análisis estadístico datos cuantitativos (SPSS): CUESTIONARIOS.

El análisis que efectuamos con los datos CUAN, han sido codificados con el programa SPSS, tal como describimos en el capítulo II de esta investigación (marco metodológico). A continuación, presentamos los primeros análisis de los resultados obtenidos de la población de estudio (docentes y apoderados) para cada ítem investigado, calculando las medidas de tendencia central: moda, media, mediana y las medidas de variabilidad; rango, desviación estándar y varianza. Además, para comprobar en qué grado las respuestas para cada grupo de competencias y saberes son consistentes, calculamos la consistencia interna (Alfa de Cronbach).

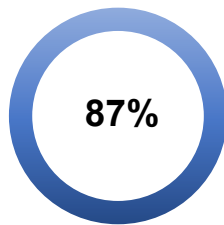
3.1.1. Resultado de los datos generales sujeto de estudio n°1 (docentes)

El primer cuestionario esta destinado a los docentes de las nueve escuelas rurales que aceptaron participar en la investigación y cuentan con los criterios de selección, el total es de 54 docentes y a continuación describimos, a través de una infografía, los principales resultados que contextualizan la realidad de los profesionales de educación que ejercen su labor en el primer ciclo de enseñanza básica (1° a 4°) de las escuelas ubicadas en el norte de Chile, principalmente a las escuelas rurales del país.

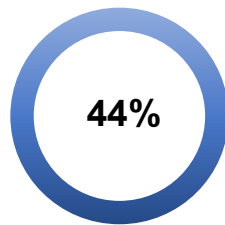
CUESTIONARIO N°1 PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS DE ESCUELAS PÚBLICAS RURALES DEL NORTE DE CHILE.



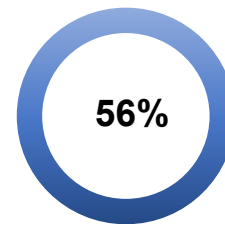
de los encuestados son de género femenino



ejerce en Primer ciclo de enseñanza básica



Pertenece al grupo de 23 a 35 años de edad.



Lleva ejerciendo entre 1 a 10 años como docente de primaria.

TIPO DE CENTRO EDUCATIVO

El **57%** de los docentes considera que el tipo de centro en el que trabajan es de tipo Intercultural.

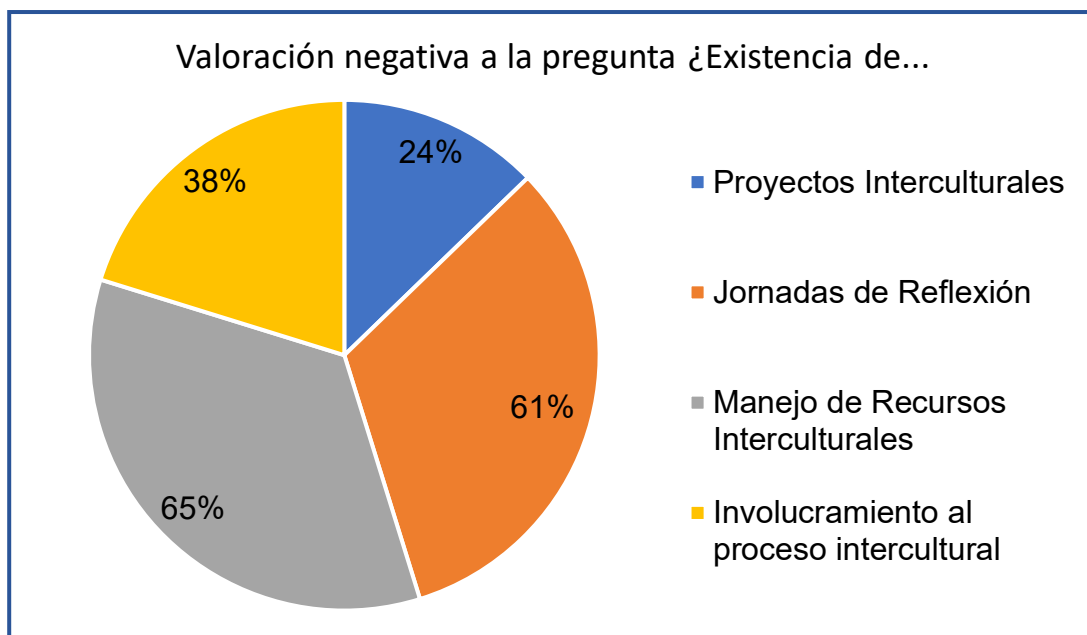
METODOLOGÍA

La mayoría de los profesionales, **61%**, señalan que sí existen lineamientos para trabajar con una EIB.

TIPO DE ENSEÑANZA

Por sobre la cultura ancestral de los pueblos originarios, el **37%** indica que enseñan la cultura dominante del país.

Áreas **INEXISTENTES** en la EIB de los establecimientos participantes.



El perfil del profesorado es un aspecto clave para elaborar una propuesta orientativa que genere un desarrollo efectivo de las competencias y saberes del profesorado que ejerce docencia en escuelas ubicadas en contextos rurales del extremo Norte de Chile. En el caso de esta investigación nos queda por señalar que el perfil tipo que nos entregan los resultados es el de una maestra (75,9%) de mediana edad (Mo =34 años; DE \pm 10,93).

La mayor parte del profesorado encuestado expresa tener una situación laboral estable (68,5% contrato fijo), que cuentan con una experiencia en la enseñanza (Mo =7 años; DE =19,84), de los cuales, un número elevado, lleva entre 1 a 5 años de antigüedad en alguno de los centros educativos participantes (Mo =1 año; DE \pm ,653). Actualmente se están desarrollando en escuelas interculturales, organizadas mayoritariamente en aulas multigrados (24,1 %), mientras que en escuelas interculturales con aulas graduadas (35,2%), con relación al contexto donde se desarrollan profesionalmente, los encuestados indican que trabajan en escuelas pertenecientes a municipios de entre 100 y 500 habitantes (13%), 500 y 1.000 habitantes (11,1%), siendo la valoración más alta (61,1%) los encuestados que trabajan en territorios rurales con más de 1.000 habitantes.

Por otra parte, en lo que respecta a la formación específica, buena parte del profesorado encuestado manifiesta no haber recibido formación relacionada con la educación en territorios rurales (75,9%) y tampoco ninguna formación relacionada con el desarrollo de competencias profesionales específicas del profesorado de la escuela rural (61,1%). Sin embargo, un gran número de docentes encuestados manifiestan como necesario desarrollar competencias relacionadas con la Educación Intercultural en contextos rurales (74,1%), ya que el grupo minoritario, que afirma contar con algún tipo de formación en esta área, señala que cada docente es quien facilita los instrumentos o metodologías de trabajo (31,8%).

En este mismo sentido los resultados muestran que el conglomerado de docentes encuestados califica el poco involucramiento de los distintos agentes del proceso educativo (Docentes, Escuelas, Ministerios, Gobierno, etc.), como el factor primordial (35,7%) que impide la transmisión de conocimientos para alumnos que estudian en alguna de las nueve escuelas con Educación Intercultural Bilingüe, además debemos señalar que si bien el (2%) de los encuestados señalan que no existen proyectos interculturales, un (22%) manifiesta no saber sobre la existencia de esta, lo cual nos hace reflexionar sobre la inexistencia, de igual forma, de este proceso. La siguiente tabla resume las medidas de tendencia central y de variabilidad en base al cuestionario nº 1.

Tabla nº15 Cálculo de las medidas de tendencia central y de variabilidad en base al primer cuestionario.

| | | Estadísticos | | | | | | | | |
|-----------------------------|----------|-----------------|---|---------------------------------------|--|-----------------------------------|---|---|---|--|
| | | indique su sexo | Indique el tipo de centro en el que trabaja | Indique el tipo de contrato que posee | Indique si tiene algún cargo directivo | Nivel o niveles en los que enseña | Indique el número de habitantes de la localidad donde trabaja | ¿Deseaba usted trabajar en una escuela rural? | ¿Existen proyectos en su establecimiento para el fomento de la Educación Intercultural? | ¿Ha participado en jornadas de reflexión y planificación sobre la Educación Intercultural? |
| N | Válido | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | | 1,76 | 1,85 | 1,69 | 2,83 | 1,87 | 3,41 | 1,15 | 2,31 | 1,61 |
| Error estándar de la media | | ,059 | ,113 | ,064 | ,074 | ,137 | ,148 | ,061 | ,149 | ,067 |
| Mediana | | 2,00 | 2,00 | 2,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 1,00 | 2,00 | 2,00 |
| Moda | | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 |
| Desv. Desviación | | ,432 | ,833 | ,469 | ,541 | 1,010 | 1,091 | ,452 | 1,096 | ,492 |
| Varianza | | ,186 | ,695 | ,220 | ,292 | 1,021 | 1,189 | ,204 | 1,201 | ,242 |
| Asimetría | | -1,248 | ,492 | -,820 | -2,354 | ,497 | -1,068 | 3,192 | ,762 | -,469 |
| Error estándar de asimetría | | ,325 | ,325 | ,325 | ,325 | ,325 | ,325 | ,325 | ,325 | ,325 |
| Curtosis | | -,462 | -,824 | -1,379 | 6,138 | -1,411 | ,093 | 9,839 | -,509 | -1,850 |
| Error estándar de curtosis | | ,639 | ,639 | ,639 | ,639 | ,639 | ,639 | ,639 | ,639 | ,639 |
| Rango | | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 1 |
| Mínimo | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Máximo | | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 2 |
| Suma | | 95 | 100 | 91 | 153 | 101 | 184 | 62 | 125 | 87 |
| Percentiles | 25 | 1,75 | 1,00 | 1,00 | 3,00 | 1,00 | 3,00 | 1,00 | 2,00 | 1,00 |
| | 50 | 2,00 | 2,00 | 2,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 1,00 | 2,00 | 2,00 |
| | 75 | 2,00 | 2,25 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 1,00 | 3,25 | 2,00 |

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

| | | Ha recibido formación sobre la enseñanza en una escuela rural (Temas organizativos, pedagógicos, etc.) | En caso afirmativo indique en qué momento | Ha recibido información relacionada con la utilización de los recursos locales (artesanía, tradiciones, juegos, etc.) | En caso afirmativo indique en qué momento | En caso negativo, ¿Cree que le hubiera sido útil este tipo de formación? | ¿Existen lineamientos en su escuela para trabajar la Educación Intercultural Bilingüe? | ¿Hay instrumentos o metodologías que guíen el trabajo intercultural en su escuela? | En caso afirmativo indique quiénes las facilitan | En caso negativo, cree que sería útil una formación | Según su apreciación, en su escuela se enseña más | Según su apreciación ¿Qué procesos impiden o dificultan el proceso de transmisión de conocimientos sobre los pueblos originarios? |
|-----------------------------|----------|--|---|---|---|--|--|--|--|---|---|---|
| N | Válido | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 53 | 54 | 54 | 54 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Media | | 1,59 | 2,46 | 1,65 | 3,22 | 1,70 | 1,67 | 1,20 | 8,25 | 2,48 | 2,30 | 6,39 |
| Error estándar de la media | | ,067 | ,098 | ,066 | ,153 | ,131 | ,124 | ,055 | ,792 | ,120 | ,184 | ,568 |
| Mediana | | 2,00 | 3,00 | 2,00 | 4,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 8,00 | 3,00 | 2,00 | 6,50 |
| Moda | | 2 | 3 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | 2 ^a | 3 | 2 | 2 |
| Desv. Desviación | | ,496 | ,719 | ,482 | 1,127 | ,964 | ,911 | ,407 | 5,764 | ,885 | 1,355 | 4,177 |
| Varianza | | ,246 | ,517 | ,232 | 1,270 | ,929 | ,830 | ,165 | 33,227 | ,783 | 1,835 | 17,450 |
| Asimetría | | -,388 | -,971 | -,638 | -,951 | ,638 | ,881 | 1,514 | ,154 | -1,130 | 1,231 | ,166 |
| Error estándar de asimetría | | ,325 | ,325 | ,325 | ,325 | ,325 | ,325 | ,325 | ,327 | ,325 | ,325 | ,325 |
| Curtosis | | -1,922 | -,383 | -1,655 | -,773 | -1,655 | -,807 | ,301 | -1,644 | -,752 | ,947 | -1,509 |
| Error estándar de curtosis | | ,639 | ,639 | ,639 | ,639 | ,639 | ,639 | ,639 | ,644 | ,639 | ,639 | ,639 |
| Rango | | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 15 | 2 | 5 | 13 |
| Mínimo | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Máximo | | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 2 | 16 | 3 | 6 | 14 |
| Suma | | 86 | 133 | 89 | 174 | 92 | 90 | 65 | 437 | 134 | 124 | 345 |
| Percentiles | 25 | 1,00 | 2,00 | 1,00 | 2,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 2,00 | 1,00 | 1,00 | 2,00 |
| | 50 | 2,00 | 3,00 | 2,00 | 4,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 8,00 | 3,00 | 2,00 | 6,50 |
| | 75 | 2,00 | 3,00 | 2,00 | 4,00 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 14,50 | 3,00 | 3,00 | 10,00 |

Fuente: Creación propia a partir de los resultados tabulados en programa SPSS.

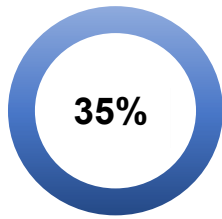
3.1.2. Resultados Adquisición de competencias sujeto de estudio nº1 (docentes).

La segunda herramienta confeccionada nos ha permitido explorar las competencias que los 54 docentes de las nueve escuelas participantes han respondido poseer, en mayor o menor porcentaje, identificando y categorizando sus respuestas con el fin de intentar clarificar el perfil profesional de los docentes de zonas rurales del norte de Chile. En esta oportunidad utilizaremos también una infografía que nos permite entregar de forma clara, precisa y efectiva los resultados más significativos de este cuestionario, de igual forma para su comprensión y como señalamos en el capítulo II de esta investigación (Marco teórico), hemos tomado de referencia los dominios para el MBE, el cual logra agrupar las variables en cuatro dominios predominantes; 1) Preparación de la enseñanza, 2) Creación de un ambiente propicio para la enseñanza, 3) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y 4) Responsabilidades profesionales. Estos cuatro ejes centrales nos permiten visualizar el área o las áreas que la población de estudio señala poseer y utilizar en su desarrollo profesional, vinculado estrechamente con el proceso educativo y los objetivos de esta investigación

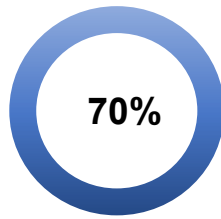
A continuación, describimos los resultados obtenidos del cuestionario nº2 el cual supone identificar los niveles de logro (Excelente, buena, regular y insuficiente) de cada variable creada, todo en relación a los dominios del MBE, logrando de esta manera reconocer las áreas que trabajan los docentes del norte de Chile, su porcentaje de adquisición, los niveles de logros y a partir de la identificación de estas competencias, realizar propuestas para mejorar el proceso de desarrollo docente.

Para este procedimiento se ha utilizado la herramienta SPSS Statistics, permitiendo contabilizar las variables en su totalidad, transformándolas, recodificándolas, resumiéndolas para así obtener un análisis estadístico descriptivo de frecuencia, con gráficos porcentuales para cada dominio y variable. Además, de presentar el cálculo de las medidas de tendencia central (moda, media, mediana) y de variabilidad (rango, desviación estándar y varianza).

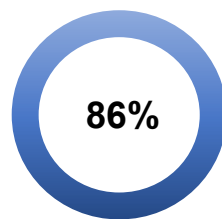
CUESTIONARIO N°2: GRADO DE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS, EN PROFESIONALES DE ESCUELAS RURALES DEL NORTE DE CHILE



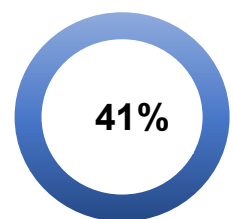
de los profesionales encuestados no cuentan con un nivel satisfactorio en lo que refiere a la **PREPARACION** de la Enseñanza.



de los encuestados posee competencias óptimas para la **CREACIÓN** de ambientes propicios de Enseñanza.



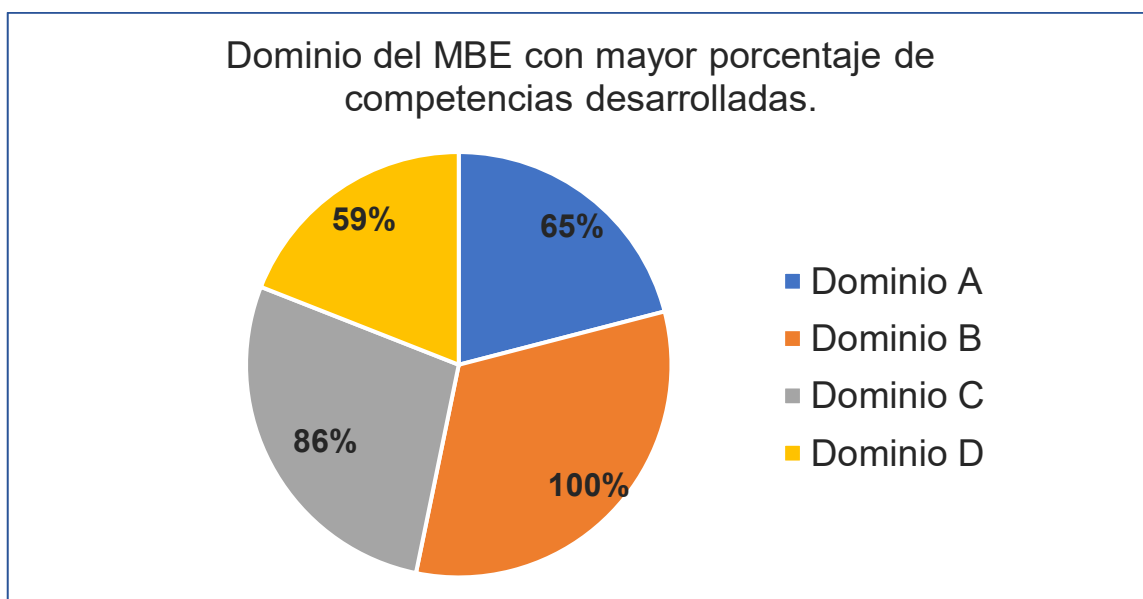
del conglomerado educativo cuenta con un grado de adquisición elevado en la **ENSEÑANZA** para todos sus alumnos.



de los participantes señalan tener una adquisición deficiente o regular en lo que refiere a la **RESPONSABILIDAD** Profesional.

NIVEL DE ADQUISICIÓN total de competencias docentes.

| | | |
|---|---|---|
| <p>NIVEL ESCASO DE COMPETENCIAS</p> <p>Solo el 14% de los encuestados dice no contar con una adquisición adecuada en su desarrollo profesional.</p> | <p>NIVEL BUENO DE ADQUISICIÓN</p> <p>El 39% de los docentes encuestados señala un grado correcto de competencias en su labor profesional.</p> | <p>NIVEL ELEVADO DE COMPETENCIAS</p> <p>El 47% de los docentes responde poseer una adquisición para sobresalir en su ejercicio docente.</p> |
|---|---|---|



Fuente: Creación propia a partir de programa SPSS.

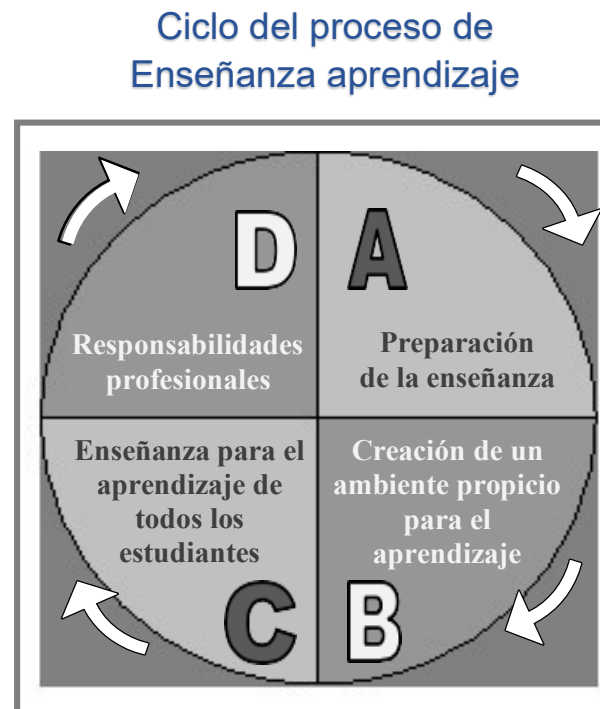
¿CUÁLES SON LAS COMPETENCIAS MÁS RELEVANTES VINCULADAS A LOS DOMINIOS DE LA ENSEÑANZA??

Adquisición **escasa**
de competencia

| | | |
|---|----------|-----|
| Saber hablar alguna lengua originaria. | A | 89% |
| Proponer situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural. | D | 52% |
| Implicar al equipo docente en proyectos vinculados al territorio rural. | D | 48% |
| Incluir las necesidades del territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación. | A | 43% |
| Posibilitar acciones de desarrollo profesional en relación con las necesidades formativas detectadas. | B | 41% |

Adquisición **elevada**
de competencia

| | | |
|---|----------|-----|
| Promover, dentro de la escuela, un clima de respeto por las diferencias entre compañeros. | B | 89% |
| Desarrollar el conocimiento de la diversidad cultural del territorio rural. | C | 48% |
| Desarrollar actividades para el conocimiento indígena de la cultura local. | C | 43% |
| Sensibilizar al alumnado sobre los problemas relacionados con el desarrollo sostenible de las zonas rurales. | C | 43% |
| Incluye en sus actividades los aprendizajes previos, saberes e intereses de sus estudiantes, incorporando sus expectativas. | C | 41% |



Fuente: Creación propia a partir de programa SPSS.

El análisis de los datos por cada uno de los dominios competenciales identificados en este estudio permite destacar lo siguiente:

Dominio A: *Preparación de la enseñanza*

Tal y como muestra el análisis de confianza, todas las competencias de este ámbito son pertinentes y muestran un índice elevado de consistencia interna ($\alpha = 0,93$). Ahora bien, es necesario señalar que todas las competencias de este ámbito se aproximan a la máxima valoración, sobresaliendo las competencias relacionadas con la adaptación de la planificación docente en función de las necesidades del territorio rural (MED = 3, DE = 0,95) y la de relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata. (MED=3, DE= 0,81).

Dominio B: *Creación de un ambiente propicio para la enseñanza*

Este ámbito, estrechamente relacionado con las competencias profesionales del área de la convivencia escolar, nos señala que el número de competencias es gratamente valorado. Los resultados obtenidos tras el análisis de confianza, también muestran que las respuestas referidas a su pertinencia son muy consistentes ($\alpha = ,83$). Este hecho se refuerza al observar que los docentes encuestados promueven, dentro de la escuela, un clima de respeto por las diferencias entre compañeros (de género, cultura, idioma, entre otras) obteniendo de MED= 4 y DE= 0,45.

Dominio C: *Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*

Si bien todas las competencias de este ámbito se aproximan a la máxima valoración, este dominio es el que presenta un mayor número de competencias a valorar. Los resultados obtenidos muestran que las respuestas referidas a su adquisición son sólidas ($\alpha = ,87$). Un análisis más concreto nos señala que las valoraciones superan los 3,20 puntos,

Dominio D: *Responsabilidades profesionales*

Al igual que el resto de dominios, gracias al análisis de confianza, podemos señalar que todas las competencias de esta área muestran un índice elevado de consistencia interna ($\alpha = ,93$). Destacando que la adquisición de todas las competencias del dominio, se sitúan en un nivel medio-alto que va desde los 2,42 a los 2,98. Las competencias relacionadas a la implicación de la familia en actividades complementarias y el utilizar la escuela como un espacio cultural de la comunidad local son las más valoradas (M =2,98 y M =2,93, respectivamente).

Tabla N° 16: Cálculo de las medidas de tendencia central y de variabilidad en base al cuestionario de adquisición de **competencias** (sujeto 1).

| DOMINIO | C | M | MED. | DE | Σ2 |
|---|----------|----------|-------------|-----------|-----------|
| | 1 | 2,85 | 3 | ,97 | ,95 |
| | 2 | 3,02 | 3 | ,95 | ,90 |
| | 3 | 2,85 | 3 | ,92 | ,86 |
| | 4 | 2,98 | 3 | ,74 | ,55 |
| PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA | 5 | 3,02 | 3 | ,81 | ,66 |
| | 6 | 2,93 | 3 | ,86 | ,74 |
| | 7 | 2,87 | 3 | ,92 | ,84 |
| | 8 | 2,85 | 3 | ,87 | ,77 |
| | 9 | 2,63 | 3 | 1,04 | 1,04 |
| | 10 | 2,58 | 3 | ,90 | ,82 |
| | 11 | 1,41 | 1 | ,79 | ,62 |
| CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPIO PARA EL APRENDIZAJE | 12 | 2,81 | 3 | 1,02 | 1,05 |
| | 13 | 2,75 | 3 | ,91 | ,84 |
| | 14 | 2,74 | 3 | ,98 | ,96 |
| | 15 | 3,85 | 4 | ,45 | ,20 |
| ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES | 16 | 3,24 | 3 | ,77 | ,60 |
| | 17 | 3,21 | 3 | ,84 | ,70 |
| | 18 | 3,22 | 3 | ,88 | ,78 |
| | 19 | 2,98 | 3 | 1,00 | 1,01 |
| | 20 | 2,74 | 3 | 1,04 | 1,10 |
| | 21 | 3,23 | 3 | ,80 | ,64 |
| RESPONSABILIDADES PROFESIONALES | 22 | 2,79 | 3 | 1,03 | 1,07 |
| | 23 | 2,56 | 3 | 1,00 | 1,00 |
| | 24 | 2,71 | 3 | ,89 | ,79 |
| | 25 | 2,98 | 3 | ,86 | ,75 |
| | 26 | 2,89 | 3 | ,87 | ,75 |
| | 27 | 2,42 | 2 | ,93 | ,87 |
| | 28 | 2,83 | 3 | ,89 | ,79 |
| | 29 | 2,80 | 3 | ,95 | ,92 |
| | 30 | 2,93 | 3 | ,92 | ,86 |
| | 31 | 2,72 | 3 | ,96 | ,93 |

Fuente: Creación propia a partir de los resultados tabulados.

Nota 1: Sombreados en gris los resultados más destacados.

Nota 2: Abreviaciones C= competencias, M=media, MED. =mediana, DES= Desviación Estándar, Σ2= Varianza

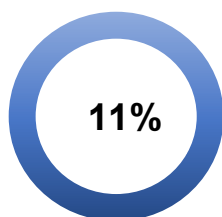
3.1.3. Resultados adquisición de saberes sujeto de estudio nº1 (docentes).

La segunda parte de la herramienta confeccionada, y siguiendo el mismo formato del apartado anterior, detalla los resultados obtenidos del cuestionario destinado al conglomerado de docentes del norte de Chile (54), pero esta vez relacionado a los saberes que la población de estudio admite poseer y utilizar en su desarrollo profesional, cuestionario relacionado estrechamente con uno de los cuatro dominios del MBE, (Preparación de la enseñanza), pero considerando esta vez sus criterios internos.

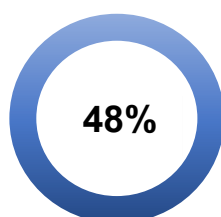
Los resultados obtenidos en esta segunda parte del cuestionario nº2 también se basa en las puntuaciones designadas por los encuestados, tanto la relevancia para la formación del profesorado de la escuela rural, como el grado en que esta persona considera que domina o tiene adquirida dichos saberes. En ambos casos, las puntuaciones se corresponden con los siguientes valores para cada variable creada; 1 (nulo); 2 (escaso); 3 (medio); 4 (elevado). De esta forma y utilizando el programa SPSS hemos logrado identificar, el nivel de porcentaje de los saberes más significativos, cuáles debemos considerar para su mejor desarrollo y categorizarlos para su posterior análisis y reflexión final. La herramienta de análisis de los datos nos ha permitido también contar con las medidas de tendencia central y de variabilidad que presentaremos al final para cada variante estudiada, además cabe señalar que la presentación de los resultados se realiza sobre la base de los objetivos de la investigación.

Para este procedimiento, en primer lugar, se han calculado los estadísticos descriptivos (media, mediana, desviación estándar y varianza) en relación al grado de adquisición de cada uno de los saberes destacados en el cuestionario, además de las puntuaciones referidas a su relevancia, en segundo lugar, se realiza una triangulación de la información (variables) la cual nos permite medir el nivel de impacto de cada una, su implicancia en el desarrollo docente y para el análisis en las conclusiones finales. Se presenta también el análisis de consistencia interna (Alfa de Cronbach), teniendo en consideración que todos los saberes seleccionados tienen estrecha relación con el dominio A (Preparación de la enseñanza) del MBE.

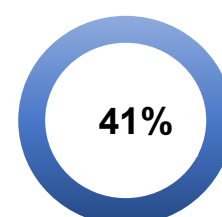
CUESTIONARIO N°2: GRADO DE ADQUISICIÓN DE SABERES, EN PROFESIONALES DE ESCUELAS RURALES DEL NORTE DE CHILE



de los profesionales encuestados no logra contar con la adquisición adecuada de saberes docentes.



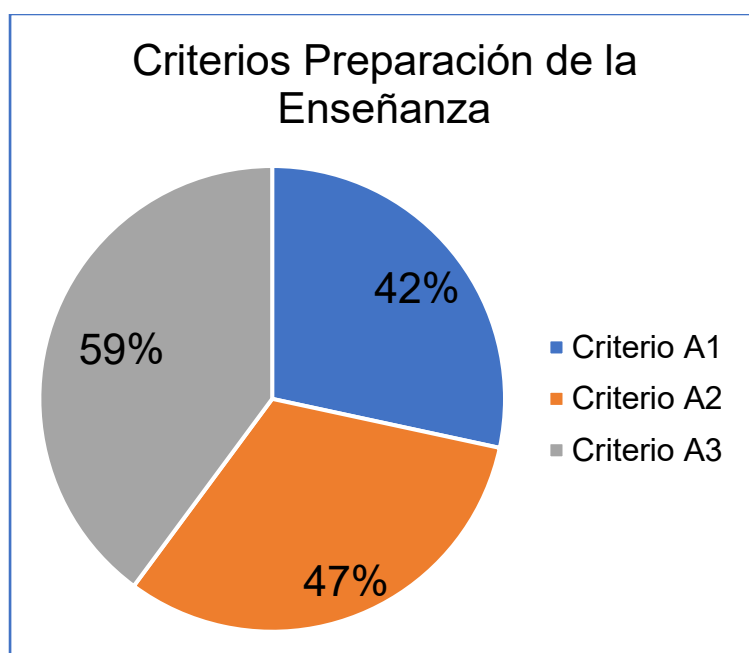
del conglomerado educativo cuenta con un grado de adquisición media en lo que refiere a la **PREPARACION** de la enseñanza.



de los participantes señalan tener una adquisición óptima de saberes docentes que desarrollan y observan en su práctica profesional.

CANTIDAD DE SABERES por nivel de desempeño.

| SABERES de Adquisición ESCASA | SABERES de Adquisición MEDIA | SABERES de Adquisición ELEVADA |
|--|---|--|
| De los 33 saberes presentados, dieciocho (55%) , no han sido adquiridos por los encuestados | Doce (36%) , del total de saberes, son los adquiridos con regularidad en los docentes encuestados. | Solamente tres (6%) , del total de saberes presentados, son los adquiridos satisfactoriamente por los docentes. |



Nota:

A1 Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

A2 Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

A3 Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.

Fuente: Creación propia desde aplicación SPSS.

¿CUÁLES SON LOS SABERES MÁS RELEVANTES VINCULADOS AL DOMINIO PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA?

Adquisición **elevada** de saberes

| | |
|-----|---|
| 48% | Poseer conocimientos de las danzas locales. |
| 44% | Poseer conocimiento de la calidad de la conexión a internet de la escuela. |
| 39% | Poseer conocimiento sobre la posibilidad de los estudiantes de acceder a internet desde su domicilio. |

Adquisición **escasa de saberes**

| | |
|---|-----|
| Poseer conocimiento del patrimonio no artístico local (moneda, armas o manuscritos) | 61% |
| Poseer conocimiento de los socios institucionales culturales de la localidad. | 56% |
| Poseer conocimiento de la red de profesores de las escuelas rurales de su zona geográfica | 56% |
| Poseer conocimientos de proverbios locales. | 54% |
| Poseer conocimiento de los socios institucionales encargados de la protección del medio ambiente. | 54% |
| Poseer conocimiento de los saberes ecológicos locales. | 50% |

En relación a la adquisición de los saberes relacionados estrechamente al dominio A del MBE-Preparación de la enseñanza, la clasificación nos permite destacar lo siguiente:

Dominio A: Preparación de la enseñanza

Tal y como muestra el análisis de confianza, la mayoría de saberes de este ámbito, lamentablemente no se aproximan a la máxima valoración, mostrando un índice de consistencia interna de ($\alpha = ,97$). Preocupando de esta manera la falta de adquisición de saberes tales como los relacionados al; conocimiento del patrimonio no artístico local (MED= 1, DE= 1,28), conocimiento de los socios institucionales culturales (MED= 1, DE= 1,20), además de no poseer conocimiento de la red de profesores de las escuelas rurales de la misma zona geográfica, (MED= 1, DE= 1,29), por decir algunas. Ahora bien, es necesario señalar que, solo sobresalen los saberes relacionados con la adquisición de conocimientos en danzas locales (MED= 3, DE= 1,21), y las relacionadas a la conexión a internet de los estudiantes (MED=3, DE= 0,95), (MED= 3, DE=1,14) respectivamente, demostrando una falta grave de desarrollo por parte de la población de estudio.

Tabla N° 17: Cálculo de las medidas de tendencia central y de variabilidad en base al cuestionario de adquisición de **saberes** (sujeto 1).

| DOMINIO | S | M | MED. | DE | Σ_2 |
|------------------------------------|----------|----------|-------------|-----------|------------------------------|
| | 1 | 2,39 | 3 | 1,13 | 1,27 |
| | 2 | 2,09 | 1 | 1,26 | 1,59 |
| | 3 | 2,76 | 3 | 1,24 | 1,54 |
| | 4 | 2,85 | 3 | 1,08 | 1,18 |
| | 5 | 2,50 | 3 | 1,17 | 1,38 |
| PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA | 6 | 2,94 | 3 | 1,08 | 1,18 |
| | 7 | 2,43 | 3 | 1,29 | 1,68 |
| | 8 | 3,00 | 3 | 1,21 | 1,47 |
| | 9 | 2,20 | 2 | 1,29 | 1,67 |
| | 10 | 2,39 | 3 | 1,22 | 1,48 |
| | 11 | 2,46 | 3 | 1,23 | 1,53 |
| | 12 | 1,93 | 1 | 1,28 | 1,64 |
| | 13 | 2,41 | 3 | 1,28 | 1,64 |
| | 14 | 2,19 | 2 | 1,24 | 1,55 |
| | 15 | 2,78 | 3 | 1,16 | 1,34 |
| | 16 | 2,56 | 3 | 1,17 | 1,38 |
| | 17 | 2,80 | 3 | 1,15 | 1,33 |
| | 18 | 2,26 | 3 | 1,23 | 1,51 |
| | 19 | 2,31 | 3 | 1,28 | 1,65 |
| | 20 | 2,46 | 3 | 1,31 | 1,72 |
| | 21 | 2,02 | 1 | 1,20 | 1,45 |
| | 22 | 2,09 | 1 | 1,24 | 1,55 |
| | 23 | 2,33 | 3 | 1,22 | 1,50 |
| | 24 | 2,17 | 2 | 1,24 | 1,53 |
| | 25 | 2,15 | 2 | 1,21 | 1,48 |
| | 26 | 2,57 | 3 | 1,32 | 1,75 |
| | 27 | 2,54 | 3 | 1,22 | 1,49 |
| | 28 | 2,33 | 3 | 1,27 | 1,62 |
| | 29 | 2,09 | 1 | 1,29 | 1,67 |
| | 30 | 2,26 | 3 | 1,24 | 1,55 |
| | 31 | 2,44 | 3 | 1,23 | 1,53 |
| | 32 | 3,26 | 3 | ,95 | ,91 |
| | 33 | 3,02 | 3 | 1,14 | 1,30 |

Fuente: Creación propia a partir de los resultados tabulados.

Nota 1: Sombreados en gris los resultados más destacados.

Nota 2: Abreviaciones S= Saberes, M= media, MED. =mediana, DES= Desviación Estándar, Σ_2 = Varianza

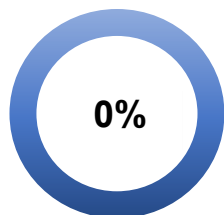
3.1.4. Resultados nivel de importancia en relación a las competencias y saberes docentes. Sujeto de estudio nº1

A continuación, detallamos los resultados obtenidos en el cuestionario N°3 “Grado de importancia de competencias y saberes docentes”, destinada al conglomerado de educación primaria de la comuna de Pozo Almonte, Región de Tarapacá, Iquique, Chile. En este apartado, al igual que con los dos primeros cuestionarios, se realizaron cálculos solo con variables CUAL y CUAN, pero unificamos variables para cálculos mixtos (CUAN-CUAL), realizando estadísticas con dos instrumentos simultáneamente. De esta forma y siguiendo el formato presentado en páginas anteriores, pretendemos describir los resultados más relevantes que los docentes encuestados señalan, categorizando cada variable; competencia o saber respectivamente.

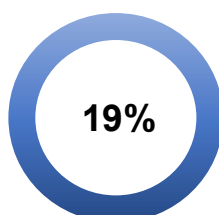
Al unificar dos instrumentos y realizar las estadísticas correspondientes con la herramienta seleccionada (SPSS), pudimos detallar el nivel de importancia tanto de las competencias como de los saberes docentes presentados en ambos cuestionarios, permitiendo contar con un panorama general sobre la opinión de los docentes en relación a dichas variables. Seguimos el mismo formato que con los cuestionarios anteriores, describiendo los porcentajes más elevados y deficientes, independiente de su característica (competencia o saber), además seleccionamos y categorizamos cada una de ellas en base a los cuatro dominios del MBE, agrupándolas y verificando cuales son más pertinentes para el conglomerado. Cabe señalar que para el dominio A (Preparación de la Enseñanza), continuamos abordando los criterios internos, pero esta vez tanto para saberes como para las competencias expuestas.

Las respuestas de los encuestados se rigen por el nivel de puntuación entregado, midiéndose entre 1 y 4, siendo uno y dos, nada importante; tres, medianamente importante y cuatro, muy importante, esto luego de la unificación de variables con sus respectivos ajustes. Además, hemos logrado con este procedimiento presentar de manera clara y precisa, el nivel de importancia que les otorgan los docentes a cada una de las competencias y saberes expuestos, permitiéndonos hacer un posterior análisis sobre esto. También hemos utilizado la herramienta SPSS para identificar las medidas de tendencia central y de variabilidad el cual nos entrega un nivel de confiabilidad para con el instrumento.

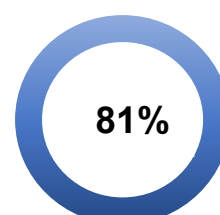
CUESTIONARIO N°3: GRADO DE IMPORTANCIA DE COMPETENCIAS Y SABERES DOCENTES EN ESCUELAS RURALES DEL NORTE DE CHILE



De los encuestado considera poco importante los saberes y competencias expuestos en los cuestionarios.

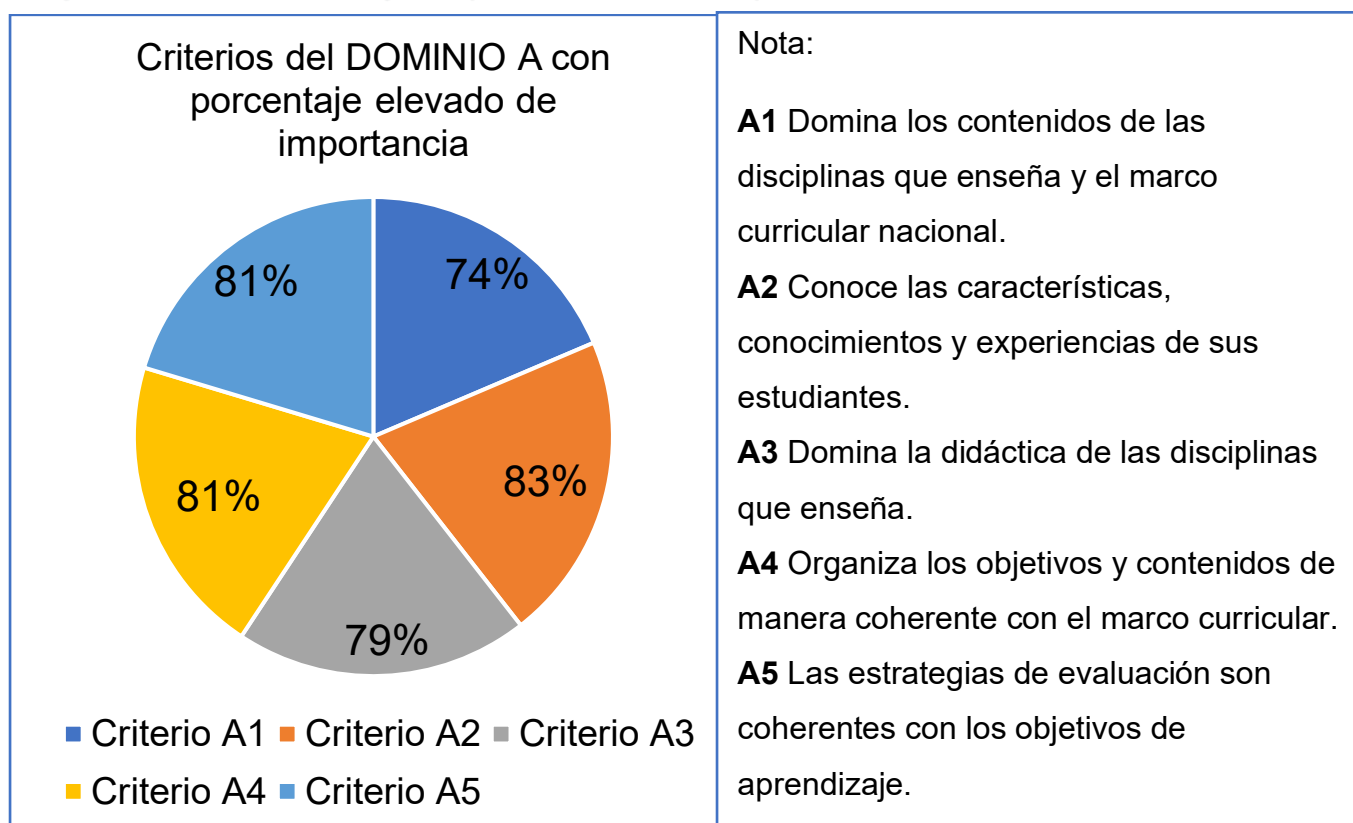


del conglomerado educativo considera, medianamente importante, los saberes y competencias docentes presentados.



de los participantes califican, de suma importancia, las competencias y saberes docentes presentadas en el cuestionario.

Importancia de saberes y competencias docentes por DOMINIO DE ENSEÑANZA.



DOMINIO B

El **93%** de los docentes encuestados señala como muy importantes las competencias relacionadas a la creación de un ambiente propicio para la enseñanza.

DOMINIO C

El **85%** de los docentes responde que son importantes las competencias relacionadas a la enseñanza para todos los estudiantes.

DOMINIO D

Solo el **74%** de los encuestados considera importante las competencias relacionadas a la responsabilidad profesional.

¿CUÁL ES EL NIVEL DE IMPORTANCIA QUE LES DAN LOS DOCENTES ENCUESTADOS A LOS SABERES Y COMPETENCIAS MÁS RELEVANTES?

Importancia elevada de saberes y competencias docentes

| | | | |
|-----|--|---|-----|
| 91% | Promueve, dentro de la escuela, un clima de respeto por las diferencias entre compañeros (género, culturales, etnias y socioculturales). | Incluye en sus actividades los aprendizajes previos, saberes e intereses de sus estudiantes, incorporando sus expectativas. | 70% |
| 70% | Poseer conocimiento de la calidad de la conexión a internet de la escuela. | Poseer conocimiento sobre la posibilidad de los estudiantes de acceder a internet desde su domicilio. | 68% |
| 68% | Sensibiliza al alumnado sobre los problemas relacionados con el desarrollo sostenible de las zonas rurales. | Desarrolla la valoración crítica de los valores de su territorio rural. | 66% |
| 64% | Desarrolla el conocimiento de la diversidad cultural del territorio rural. | Poseer conocimiento de las danzas locales. | 61% |

Importancia **Nula** de saberes o Competencias docentes.

| | |
|--|-----|
| Saber hablar Quechua o alguna lengua originaria. | 43% |
|--|-----|

En relación a la adquisición de los saberes y competencias relacionados con el MBE, la clasificación nos permite destacar lo siguiente:

Dominio A: Preparación de la enseñanza

Tal y como muestra el análisis de confianza, la mayoría de saberes y competencias de este ámbito se aproximan a la máxima valoración, mostrando un índice de consistencia interna de ($\alpha = ,98$). Un claro ejemplo son los saberes relacionados con la conectividad de los estudiantes (MED=4, DE= 0,76 y MED =4, DE= 0,77), al igual que la relacionada a poseer conocimientos de las danzas locales (MED=4, DE=0,60).

Lamentablemente cabe señalar que solamente una competencia es la que no logra un nivel de importancia para los encuestados; Poseer conocimiento sobre una o algunas lenguas originarias (MED= 2, DE= 1,17).

Dominio B: *Creación de un ambiente propicio para la enseñanza*

Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje, en su sentido más amplio; el clima y el ambiente que los docentes deben generar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las competencias con estas características, son altamente valoradas por el conglomerado de docentes encuestados, los resultados obtenidos tras el análisis de confianza lo demuestran a través de su consistencia interna ($\alpha = 0,98$). Este hecho se refuerza al observar una de las competencias que obtiene mayor porcentaje de aceptación e importancia por los encuestados; Promueve, dentro de la escuela, un clima de respeto por las diferencias entre compañeros (género, culturales, etnias y socioculturales), definiendo como MED= 4 y DE= 0,86.

Dominio C: *Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*

Generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes, es el eje central de este dominio y todas las competencias relacionadas a este ámbito se aproximan a la máxima valoración. Este dominio es el que presenta un mayor número de competencias con alto nivel de importancia para el conglomerado encuestado. Los resultados obtenidos muestran que las respuestas referidas a su adquisición son sólidas ($\alpha = 0,93$). Un análisis más concreto nos señala que las valoraciones superan los 3,40 puntos. Todas las competencias presentadas en la encuesta son importantes para los docentes, aproximándolas al valor máximo de aprobación, solo hay que señalar que la competencia relacionada con la utilización de las TIC como elemento de comunicación entre los agentes del territorio rural, es la única que arroja como MED= 3 y DE= 0,86 mientras que el resto cuenta con MED= 4 y con un rango de M= 3,35 y 3,60.

Dominio D: *Responsabilidades profesionales*

Al igual que el resto de dominios, este busca demostrar el compromiso y propósito de los docentes al contribuir a que todos los alumnos aprendan reflexionando consciente y sistemáticamente. Gracias al análisis de confianza, podemos describir que todas las competencias de esta área muestran un índice elevado de consistencia interna ($\alpha = ,93$). Pero destacamos que ninguna impacta en el conglomerado encuestado, situándolas en un nivel medio de importancia. Encontramos una MED= de 3 en la gran mayoría de las competencias, sobresaliendo de todas la relacionada al desarrollo de pautas de participación escuela-familia-comunidad y viceversa, con una M =3,65 respectivamente.

Tabla N° 18: Cálculo de las medidas de tendencia central y de variabilidad en base a los cuestionarios sobre la importancia de **competencias y saberes** docentes, (sujeto 1)

| DOMINIO | S | M | MED. | DE | Σ_2 | |
|------------------------------------|----------|----------|-------------|-------------|------------------------------|------------------------------|
| | 1 | 3,38 | 4 | ,765 | ,586 | |
| | 2 | 3,02 | 3 | ,971 | ,942 | |
| | 3 | 3,45 | 4 | ,748 | ,560 | |
| | 4 | 3,42 | 4 | ,795 | ,632 | |
| | 5 | 3,32 | 4 | ,872 | ,761 | |
| PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA | 6 | 3,38 | 4 | ,765 | ,586 | |
| | 7 | 3,28 | 3 | ,907 | ,822 | |
| | 8 | 3,55 | 4 | ,607 | ,368 | |
| | 9 | 2,96 | 3 | 1,05 | 1,11 | |
| | 10 | 3,15 | 3 | ,907 | ,823 | |
| | 11 | 3,30 | 3 | ,799 | ,638 | |
| | 12 | 2,89 | 3 | 1,12 | 1,25 | |
| | 13 | 3,38 | 4 | ,904 | ,816 | |
| | 14 | 3,17 | 4 | ,668 | ,446 | |
| | 15 | 3,43 | 4 | ,866 | ,750 | |
| | 16 | 3,53 | 4 | ,723 | ,523 | |
| | 17 | 3,26 | 4 | ,902 | ,813 | |
| | 18 | 3,17 | 4 | 1,03 | 1,06 | |
| | 19 | 3,21 | 4 | 1,08 | 1,16 | |
| | 20 | 3,13 | 3 | 1,09 | 1,19 | |
| | 21 | 3,17 | 3 | 1,01 | 1,02 | |
| | 22 | 3,15 | 3 | ,969 | ,938 | |
| | 23 | 3,04 | 3 | 1,03 | 1,07 | |
| | 24 | 3,17 | 3 | ,935 | ,874 | |
| | 25 | 3,30 | 3 | ,868 | ,753 | |
| | 26 | 3,30 | 3 | ,868 | ,753 | |
| | 27 | 3,30 | 3 | ,868 | ,753 | |
| | 28 | 3,21 | 3 | 1,04 | 1,09 | |
| | 29 | 3,13 | 3 | 1,03 | 1,07 | |
| | 30 | 3,26 | 4 | 1,02 | 1,04 | |
| | 31 | 3,34 | 4 | ,979 | ,959 | |
| | 32 | 3,60 | 4 | ,768 | ,590 | |
| | 33 | 3,58 | 4 | ,770 | ,594 | |
| | C | | M | MED. | DE | Σ_2 |
| | | 1 | 3,36 | 4 | ,857 | ,734 |
| | | 2 | 3,40 | 4 | ,793 | ,628 |

| | | | | | |
|---|----|------|---|------|------|
| | 3 | 3,32 | 3 | ,803 | ,645 |
| | 4 | 3,36 | 4 | ,811 | ,657 |
| | 5 | 3,38 | 4 | ,740 | ,547 |
| | 6 | 3,30 | 4 | ,868 | ,753 |
| | 7 | 3,36 | 4 | ,879 | ,773 |
| | 8 | 3,19 | 3 | ,871 | ,759 |
| | 9 | 3,02 | 3 | ,871 | ,759 |
| | 10 | 3,02 | 3 | ,990 | ,980 |
| | 11 | 2,17 | 2 | 1,17 | 1,37 |
| CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPIO PARA EL APRENDIZAJE | 12 | 3,26 | 4 | ,923 | ,852 |
| | 13 | 3,23 | 3 | ,912 | ,832 |
| | 14 | 3,15 | 3 | ,928 | ,861 |
| | 15 | 3,91 | 4 | ,295 | ,087 |
| ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES | 16 | 3,58 | 4 | ,692 | ,478 |
| | 17 | 3,45 | 4 | ,889 | ,791 |
| | 18 | 3,51 | 4 | ,869 | ,755 |
| | 19 | 3,34 | 4 | ,919 | ,844 |
| | 20 | 3,21 | 3 | ,863 | ,745 |
| | 21 | 3,60 | 4 | ,716 | ,513 |
| RESPONSABILIDADES PROFESIONALES | 22 | 3,19 | 3 | ,962 | ,925 |
| | 23 | 3,06 | 3 | 1,02 | 1,05 |
| | 24 | 3,13 | 3 | ,941 | ,886 |
| | 25 | 3,40 | 4 | ,817 | ,667 |
| | 26 | 3,45 | 4 | ,798 | ,637 |
| | 27 | 3,09 | 3 | 1,00 | 1,01 |
| | 28 | 3,36 | 3 | ,762 | ,581 |
| | 29 | 3,19 | 3 | ,982 | ,964 |
| | 30 | 3,36 | 4 | ,922 | ,850 |
| | 31 | 3,17 | 3 | ,914 | ,836 |

Fuente: Creación propia a partir de los resultados tabulados.

Nota 1: Sombreados en gris los resultados más destacados.

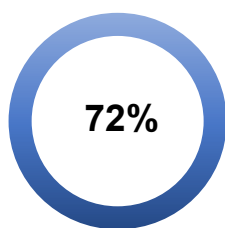
Nota 2: Abreviaciones S= Saberes/ C= Competencias, M=media, MED. =mediana, DES= Desviación Estándar, Σ^2 = Varianza

3.1.5. Resultados de los datos generales sujeto de estudio nº2 (Padres y/o Apoderados).

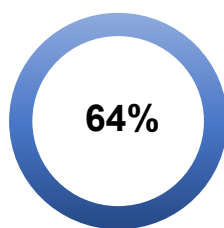
Finalmente, con los datos CUAN restantes, entregamos los resultados del cuestionario N°4 destinado a los padres y/o apoderados de los estudiantes con alguna ascendencia indígena pertenecientes a una de las nueve escuelas rurales del norte de Chile. El total de participantes fue de 186 apoderados y siguiendo con la misma estructura del capítulo de descripción de los resultados, se realiza a través de infografía, contextualizando de esta manera la realidad de los padres y/o apoderados con relación a la Educación Intercultural Bilingüe que reciben sus hijos. Cabe señalar que el perfil de los apoderados es un aspecto que debemos considerar para complementar la elaboración de la propuesta orientativa, ya que podremos generar un aporte al desarrollo efectivo de las competencias y saberes del profesorado de primaria con ascendencia indígena. En el caso de esta investigación nos queda por señalar que el perfil tipo que nos entregan los resultados es el de apoderados mayoritariamente del sexo femenino (72%), de mediana edad (Mo =33 años; DE \pm 8,27) y que llevan viviendo en zonas rurales aproximadamente entre 1 a 40 años (Mo =7 años; DE \pm 4,38).

La mayor parte de los padres encuestados expresa que sus hijos cursan la enseñanza básica en primer ciclo de 1° a 4° básico (55%), cuentan con una antigüedad como apoderado en alguno de los centros en un rango de 1 a 14 años, (Mo =2 años; DE =19,84). Actualmente poseen una etnia indígena 64% de los encuestados y consideran de suma importancia la enseñanza de la cultura indígena y/o de los pueblos originarios chilenos (96%), también aluden a que esta enseñanza es transmitida gracias a los programas de EIB existente o a la permanencia de educadores de lenguaje y cultura indígena (ELCI), (96 %). En este mismo sentido es necesario destacar que, si bien las familias con ascendencia indígena dicen poseer dicha etnia, lamentablemente no todas están registradas en la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI (56%), además, la frecuencia con que utilizan su lengua materna u originaria es nula (44%) o muy pocas veces (39%), dejando en manifiesto que el uso de este aspecto ancestral se asocia solamente al contexto del hogar, en los casos que dicen usarla (26%) y más lamentable aún, sin un enfoque pedagógico o educativo, ya que los resultados de las encuestas indican que ningún miembro de la familia enseña la lengua originaria como tal. En muy pocos casos este rol de educador de un lenguaje ancestral se le otorga exclusivamente a la madre 37%, padre 13% o a ambos 17%.

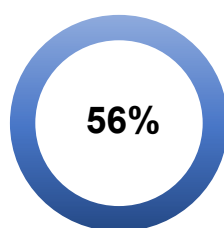
CUESTIONARIO N°4 PARA PADRES Y/O APODERADOS DE ALUMNOS INDÍGENAS DE ESCUELAS PÚBLICAS RURALES DEL NORTE DE CHILE.



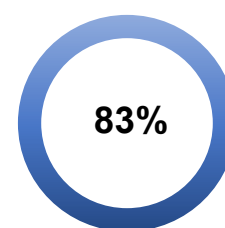
de los encuestados son de género femenino.



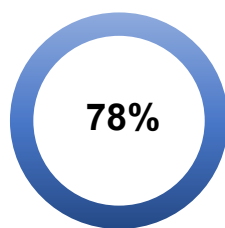
pertenece a alguna etnia indígena u originaria.



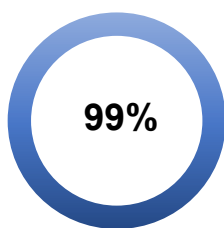
todavía no registra su ascendencia en la corporación Nacional.



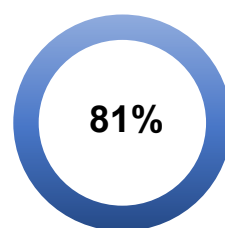
de la población de estudio señala que no utiliza frecuentemente su lengua originaria.



de los encuestados lleva entre 1 a 7 años como apoderado del centro educativo.



pertenecen al grupo de 21 a 30 años de edad.



tiene una relación de Madre-Hijo con el estudiante con ascendencia indígena

TIPO DE ETNIA

El **63%** de los apoderados indica que su ascendencia indígena es AYMARA, mientras que en segundo opción predominante MAPUCHE, **11%**.

ASCENDENCIA INDÍGENA

El **58%** de los participantes señala que la transmisión de la ascendencia indígena la entregan ambos padres.

REGISTRO ETNIA INDÍGENA

La mayoría de los encuestados, **56%**, no ha registrado su ascendencia indígena en la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI).

TRANSMISIÓN DE LA LENGUA

Lamentablemente el **71%** de los encuestados señala que ningún familiar enseña la lengua originaria a los infantes.

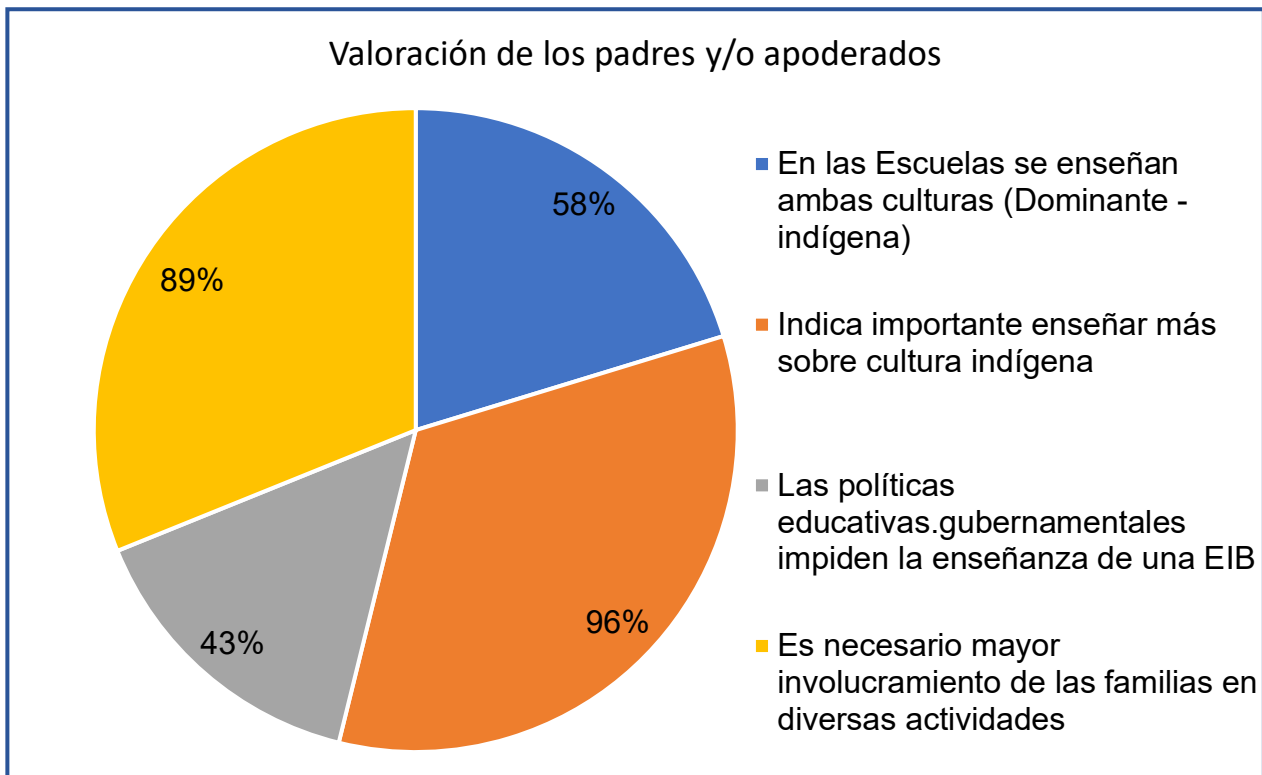
TRANSMISIÓN DE LA LENGUA

Solo el **29%** de los participantes es quien transmite la lengua y principalmente, **37%**, son las madres.

¿CUÁLES SON LA REFERENCIAS QUE POSEEN LOS APODERADOS DE ALUMNOS CON ASCENDENCIA INDIGENA, CON RELACIÓN A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGUE DE SUS HIJOS?

| | | |
|------------|--|------------|
| 96% | Señalan que la escuela donde estudia su hijo posee algún programa de Educación Intercultural Bilingüe como embrión para trabajar la cultura indígena de la zona. | 53% |
| 66% | Los padres de los estudiantes señalan que la forma de evaluar los aprendizajes entregados es con evaluaciones; escritas, orales y trabajos prácticos. | 62% |
| 80% | Las familias participan activamente en diversas actividades del establecimiento durante el año académico. | 50% |
| | | |
| | | |
| | | |

Importancia de la Educación Intercultural Bilingüe.



Fuente: creación propia a partir de resultados programa SPSS.

Tabla N° 19: Cálculo de las medidas de tendencia central y de variabilidad en base al cuestionario general, (sujeto 2).

| DOMINIO | P | M | MED. | DE | Σ_2 |
|--|----------|----------|-------------|-----------|------------------------------|
| | 1 | 1,72 | 2 | ,45 | ,20 |
| | 2 | 16,2 | 16 | 5,93 | 35,2 |
| | 3 | 12,8 | 9 | 10,6 | 113,3 |
| | 4 | 1,37 | 1 | ,48 | ,23 |
| | 5 | 2,62 | 1 | 2,38 | 5,67 |
| DATOS GENERALES DE LOS ENCUESTADOS | 6 | 1,57 | 2 | ,50 | ,25 |
| | 7 | 2,85 | 3 | 1,17 | 1,37 |
| | 8 | 3,16 | 3 | ,93 | ,87 |
| | 9 | 3,45 | 4 | 1,63 | 2,67 |
| | 10 | 1,89 | 2 | ,61 | ,37 |
| | 11 | 3,85 | 3 | 1,59 | 2,53 |
| | 12 | 1,34 | 1 | ,87 | ,76 |
| | 13 | 5,23 | 4 | 4,38 | 19,2 |
| | 14 | 1,62 | 1 | ,86 | ,74 |
| APRECIACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGUE | 15 | 1,04 | 1 | ,19 | ,03 |
| | 16 | 5,49 | 5 | 3,88 | 15,2 |
| | 17 | 6,55 | 7 | 3,90 | 15,2 |
| | 18 | 1,67 | 1 | 1,16 | 1,35 |
| | 19 | 3,97 | 3 | 2,53 | 6,43 |
| | 20 | 2,00 | 2 | ,44 | ,19 |
| | 21 | 1,12 | 1 | ,32 | ,10 |
| | 15 | 1,04 | 1 | ,19 | ,03 |
| | 20 | 2,25 | 3 | ,92 | ,85 |
| | 21 | 2,79 | 3 | 1,32 | 1,76 |

Fuente: Creación propia a partir de los resultados tabulados.

Nota 1: Sombreados en gris los resultados más destacados.

Nota 2: Abreviaciones P= Preguntas, M=media, MED. =mediana, DES= Desviación Estándar, Σ_2 = Varianza

3.2. Análisis estadístico datos cualitativos: GRUPO FOCALIZADO.

En relación al análisis que efectuamos con los datos CUAL, podemos señalar que han sido codificados con el programa Atlas.ti, tal como describimos en el capítulo II de esta investigación (marco metodológico). La TOI seleccionada (Focus Group), que solamente tuvo que adecuarse a la modalidad virtual, por temas de pandemia, nos permitió indagar en actitudes, opiniones y reacciones del conglomerado participante frente al tema de las competencias y saberes que debiesen poseer los docentes que trabajan en contextos rurales en el norte de Chile. A continuación, describimos los procesos realizados para la codificación de los datos.

3.2.1. ANALISIS EXPLORATORIO DE LA INFORMACIÓN (Frecuencia de palabras en el documento)

Sabemos que los datos cualitativos no son de ningún modo una forma débil de datos, más bien, son una forma diferente, que requiere un análisis diferente, complejo y sistemático. En esta investigación, antes de comenzar con la codificación, hemos realizado un análisis riguroso de datos, identificando las palabras con más frecuencia por los participantes del Focus Group, excluyendo, claramente, las que poseen poco significado para la investigación. De esta forma y luego de realizar una exhaustiva clasificación, a través de la nube de palabras del software, presentamos los primeros temas que surgen de esta acción, acompañados de una nube general de las palabras más repetidas de los grupos focalizados realizados.



Imagen N°3: Nube de palabras con conceptos más repetidos de las escuelas participantes. Creación propia

Tabla N° 20: Primeras aproximaciones a los temas abordados por cada establecimiento participantes.

| ESTABLECIMIENTOS RURALES | TEMAS A PRIORI A LA CODIFICACIÓN |
|---|--|
| Escuela Básica Pozo Almonte | <ul style="list-style-type: none"> - El niño Aymara. - Escuela de Lengua Aymara. - Profesor escuela rural. |
| Escuela Estrella del Sur | <ul style="list-style-type: none"> - Profesor escuela Pozo Almonte. - Comunidad que hablan su etnia. - Comunidad de lengua Aymara. |
| Escuela Básica Casa del sol. La Huayca | <ul style="list-style-type: none"> - Profesor escuela rural. - Realidad escuela intercultural. - Escuela integral con asignatura intercultural. |
| Escuela Básica de Mamiña | <ul style="list-style-type: none"> - Escuela, experiencia cultural. - Experiencia Profesor de Mamiña. - Aprender cultura Quechua. |
| Escuela Básica Fuerte Baquedano | <ul style="list-style-type: none"> - Educación Intercultural. - Hablar de Escuela Rural. - Alumno Escuela Rural. |
| Escuela Básica de Huatacondo | <ul style="list-style-type: none"> - Ser alumno indígena. - Profesor Escuela Rural. - Saber hacer una escuela rural. |
| Escuela Básica de la Tirana | <ul style="list-style-type: none"> - Saber- Saber Ser- Saber hacer. - Aprender de la Escuela Rural. - Docentes de Escuelas rurales. |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados otorgados por el programa Atlas.ti

Justificamos los primeros temas con la lista de palabras de la tabla continua, la cual nos muestra los patrones de repetición de los conceptos más utilizados por los participantes en los grupos focalizados, en este caso; profesor, aprendizaje, asignaturas, escuela, ruralidad y estudiantes. Además, hemos identificado su frecuencia tanto de manera individual como por la cantidad de veces utilizadas en distintos comentarios. Cabe señalar que la lista era numerosa, pero se seleccionaron todas las que superaban las diez veces de repetición.

Tabla N° 21: Lista de palabras más utilizadas y sus repeticiones correspondientes.

| PALABRA | Repet. | Frecuenc. párrafos | PALABRA | Repet. | Frecuenc. párrafos |
|--------------------|---------------|---------------------------|-----------------|---------------|---------------------------|
| Profesores | 390 | 141 | Universidad | 22 | 15 |
| Asignaturas | 272 | 26 | Chile | 18 | 16 |
| Aprendizaje | 272 | 9 | Cosmovisión | 18 | 14 |
| Escuelas | 214 | 75 | Reflexión | 18 | 19 |
| Estudiantes | 208 | 18 | Yatichiri | 18 | 16 |
| Interculturalidad | 75 | 27 | Etnia | 17 | 17 |
| Cultura | 73 | 35 | Competencias | 16 | 16 |
| Ruralidad | 84 | 66 | Pandemia | 16 | 14 |
| Pueblos | 59 | 30 | Recursos | 15 | 6 |
| Apoderados | 65 | 11 | Formación | 14 | 13 |
| Lengua | 56 | 23 | Norte | 14 | 6 |
| Trabajo | 56 | 106 | Saber | 14 | 57 |
| Experiencia | 38 | 35 | Equipo | 13 | 11 |
| Aymaras | 53 | 10 | Ministerio | 13 | 10 |
| Educación | 52 | 29 | Planificaciones | 13 | 14 |
| Comunidad | 48 | 26 | Respeto | 13 | 15 |
| Quechua | 35 | 16 | Enseñar | 12 | 23 |
| Indígena | 32 | 15 | Opinión | 12 | 12 |
| Conocimientos | 30 | 22 | Practicas | 12 | 15 |
| Contexto | 29 | 23 | Proyectos | 11 | 4 |
| Valorar | 24 | 21 | Estado | 10 | 9 |
| Actividades | 22 | 23 | Tradiciones | 10 | 8 |
| Cambio | 22 | 29 | | | |

Fuente: Creación propia a partir de los resultados otorgados por el programa Atlas.ti

Recordando nuestros objetivos de investigación podemos señalar que, sin comenzar con la codificación, se visualizan los primeros conceptos que como investigador he querido analizar (competencias y saberes docentes), siendo el primer acercamiento favorable de nuestra investigación. Ahora bien, cuando trabajamos con datos CUAL, tenemos dos enfoques o formas de gestionar la información, una es la manera deductiva y posterior la inductiva. En primera instancia y gracias a la ayuda del software seleccionado, comenzaremos la codificación compartiendo la forma deductiva realizada, para posteriormente explicar y describir la forma inductiva. Es necesario mencionar que los resultados obtenidos no se basan en estadísticos, pero de igual forma nos han ayudado para observar los avances de manera simbólica y significativa, logrando un análisis interpretativo exhaustivo que nos permite validar la problemática de estudio. Antes de comenzar la codificación debemos dejar claro que desde ahora en adelante a los datos los llamaremos categorías de estudio y dentro de ellas desprenderemos los códigos.

3.2.2. ENFOQUE DEDUCTIVO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, (Categorización).

La construcción de categorías realizadas en esta investigación se hace de manera a priori, en base a las teorías e hipótesis existentes sobre el tema luego del análisis exploratorio de los datos. Podemos señalar también que son categorías exhaustivas y disyuntivas, definidas con precisión para que no se superpongan, e implementadas con el estándar clásico de confiabilidad, es decir las codificaciones demuestran un alto grado de acuerdo con sus codificaciones. En este enfoque deductivo, hemos utilizado un esquema categórico sugerido por una perspectiva teórica, y los documentos utilizados proporcionan los medios para evaluar la hipótesis. A continuación, se presenta el listado de códigos con su respectiva definición, este sistema de código nos ha permitido entender con mayor profundidad los temas que se han tratado en los grupos focalizados.

Tabla N° 22: Lista de códigos con su definición a partir del Diccionario de la Real Lengua Española, (RAE).

| CÓDIGOS | DEFINICIÓN - COMENTARIO |
|---------------------------------------|---|
| 1. Adquisición de competencias | Conseguir con el propio trabajo pericias, aptitudes o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. |
| 2. Adquisición de saberes | Conseguir con el propio trabajo habilidades o capacidades para hacer algo. |
| 3. Comunicación efectiva | Trato real y verdadero entre dos o más personas. |
| 4. Comunidad Educativa | Junta o congregación de personas que trabajan, bajo ciertas constituciones y reglas, en un establecimiento educativo. |
| 5. Convivencia Escolar | Coexistir en armonía en un establecimiento educativo. |
| 6. Cosmovisión Ancestral | Visión o concepción global del universo por parte de los indígenas. |
| 7. Currículum nacional | Plan de estudios de todos los niveles educativos de una nación. |
| 8. Diversidad Cultural | Gran cantidad de conjuntos de estilos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, etc. |
| 9. Formación Docente | Preparar intelectual, moral o profesionalmente a docentes o a un grupo de personas relacionadas a la comunidad educativa. |
| 10. Importancia competencias docentes | Cualidad de la importancia de conseguir con el propio trabajo, pericias, aptitudes o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado relacionado al ámbito educativo. |
| 11. Importancia saberes docentes | Interesarse por tener habilidades o capacidades para hacer algo relacionado al ámbito educativo según el contexto y la propia realidad. |
| 12. Metodología de trabajo | Métodos que se siguen en la práctica docente, definiendo pautas y procedimientos de la acción educativa. |

| | |
|----------------------------|---|
| 13. Opinión personal | Juicio o valoración que se forma una persona respecto de algo o de alguien. |
| 14. Planificación rural | Plan general, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado específicamente en establecimientos ubicados en territorios rurales. |
| 15. Políticas educativas | Acciones emprendidas por un gobierno en relación con prácticas educativas y la forma en que el gobierno atiende la producción y oferta de la educación. |
| 16. Rol docente | Función que ejerce el docente encargado de la educación de un grupo de estudiantes. |
| 17. Valoración rol docente | Apreciación de la función del docente de escuela rural. |
| 18. Profesores | Persona que ejerce o enseña una ciencia o arte. |
| 19. Asignaturas | Cada una de las materias que se enseñan en un centro docente o forman parte de un plan de estudios. |
| 20. Aprendizaje | Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa. |
| 21. Escuelas | Establecimiento o institución donde se dan o reciben cierto tipo de educación. |
| 22. Estudiantes | Persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza. |
| 23. Interculturalidad | Que concierne a la relación entre culturas. |
| 24. Cultura | Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. |
| 25. Ruralidad | Pertenciente o relativo a la vida del campo, lugares periféricos y a sus labores. |
| 26. Pueblos | Población con un numero descendido de habitantes. |
| 27. Apoderados | Dicho de una persona: que tiene poderes de otra para representarla y proceder en su nombre. |
| 28. Lengua | Sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura. |
| 29. Trabajo | Acción y efecto de trabajar/ ocuparse en cualquier actividad física o intelectual. |
| 30. Experiencia | Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo. |
| 31. Aymaras | Pueblo originario del norte de Chile. |
| 32. Educación | Acción y efecto de educar/ Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc. |
| 33. Comunidad | Junta o congregación de personas que viven unidas bajo ciertas constituciones y reglas. |
| 34. Quechua | Pueblo originario del norte de Chile |
| 35. Indígena | Persona que pertenece a algún pueblo originario. |
| 36. Conocimientos | Acción y efecto de conocer/ experimentar, sentir algo. |
| 37. Contexto | Entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho. |
| 38. Valorar | Reconocer, estimar o apreciar el valor o mérito de alguien o algo. |
| 39. Actividades | Conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad. |

| | |
|---------------------|--|
| 40. Cambio | Acción y efecto de cambiar/ dejar una cosa o situación para tomar otra. |
| 41. Universidad | Institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades. |
| 42. Chile | País de Sudamérica. |
| 43. Cosmovisión | Visión o concepción global del universo |
| 44. Reflexión | Acción y efecto de reflexionar/pensar atenta y detenidamente sobre algo. |
| 45. Yatichiris | Educadores tradicionales que enseñan la lengua indígena. |
| 46. Etnia | Comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales, etc. |
| 47. Competencias | Pericias, aptitudes o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. |
| 48. Pandemia | Enfermedad epidémica que se extiende a muchos países o que ataca a casi todos los individuos de una localidad o región. |
| 49. Recursos | Conjunto de elementos disponibles para resolver una necesidad. |
| 50. Formación | Acción y efecto de formar/ preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas. |
| 51. Norte | Región o territorio situados en la parte norte de un país o de un área geográfica determinada. |
| 52. Saber | Tener habilidad o capacidad para hacer algo. |
| 53. Equipo | Grupo de personas organizado para una investigación o servicio determinados. |
| 54. Ministerio | Departamento del gobierno de un Estado, encabezado por un ministro, que tiene bajo su competencia un conjunto de asuntos determinado. |
| 55. Planificaciones | Plan general, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado. |
| 56. Respeto | Manifestaciones de acatamiento que se hacen por cortesía. |
| 57. Enseñar | Instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos |
| 58. Opinión | Juicio o valoración que se forma una persona respecto de algo o de alguien. |
| 59. Prácticas | Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas. |
| 60. Proyectos | Designio o pensamiento de ejecutar algo. |
| 61. Estado | País soberano, reconocido como tal en el orden internacional, asentado en un territorio determinado y dotado de órganos de gobierno propios. |
| 62. Tradiciones | Transmisión de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, lengua, etc., hecha de generación en generación. |

Fuente: Creación propia a partir de diccionario RAE, 2020.

Una vez definido el sistema de códigos, en base a las palabras con mayor repetición, comenzamos la fabricación de los grupos o comúnmente conocido como categorías, las cuales confirman lo existente al clasificar los códigos según el vínculo que posea, de esta manera hemos sistematizado las categorías centrales de la investigación, conformando tres; Categoría A “*Rol Docente*”; Categoría B “*Curriculum nacional-rural*” y Categoría C

“*Funcionabilidad Escuela rural*”. ¿Por qué estas categorías? Estos tres temas nos permiten realizar una reflexión crítico-situacional, de las actuaciones e iniciativas educativas interculturales, ofreciendo así un panorama generalizado del desarrollo docente en territorios rurales.

Tabla N° 23: Definición categorías para el análisis de los datos CUAL.

| CATEGORIAS DEDUCT. | DEFINICIÓN |
|--------------------------|---|
| A.- ROL DOCENTE | Prácticas que los docentes realizan en cotidiano, basadas en el trabajo individual y cooperativo con alumnos que asisten a escuelas en territorios rurales. |
| B.- CURRÍCULUM | Plan de estudio nacional y la realidad de éstos en territorios rurales. |
| C.- FUNCIONALIDAD | La funcionalidad de la escuela en el contexto social, estrategias que se despliegan para mantener la ruralidad. |

Fuente: Creación propia a partir de los resultados otorgados por el programa Atlas.ti.

Identificando las características de cada categoría nos dispusimos a seleccionar los códigos para cada una de ellas, creando de esta forma el sistema de categorías para esta investigación, la cual se presenta en la tabla continua:

Tabla N° 24: Distribución de códigos para cada categoría realizada con el programa Atlas.ti

| CATEGORIA A | CATEGORIA B | CATEGORIA C |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|
| Adquisición de competencias docentes | Adquisición de competencias docentes | Comunicación Efectiva |
| Adquisición de saberes docentes | Adquisición de saberes docentes | Comunidad Educativa |
| Comunicación Efectiva | Comunicación Efectiva | Convivencia Escolar |
| Comunidad Educativa | Comunidad Educativa | Formación docente rural |
| Convivencia Escolar | Curriculum Nacional | Importancia Competencias |
| Curriculum Nacional | Diversidad cultural | Importancia Saberes |
| Formación Docente Rural | Importancia competencias docentes | Rol docente rural |

| | | |
|---------------------------|------------------------------|------------------------|
| Metodología de trabajo | Importancia saberes docentes | Valoración rol docente |
| Planificación clase rural | Metodología de trabajo | escuelas |
| Políticas Educativas | Planificación clase rural | estudiantes |
| Rol docente rural | Rol docente rural | Interculturalidad |
| Valoración rol docente | Asignaturas | Cultura |
| Profesores | Aprendizaje | Pueblos |
| Interculturalidad | Estudiantes | Apoderados |
| Ruralidad | Interculturalidad | Comunidad |
| Apoderados | Ruralidad | Indígenas |
| Trabajo | Lengua | Contexto |
| Experiencia | Aymara-quechua | Valorar |
| Educación | Conocimientos | Actividades |
| Actividades | Actividades | Cambio |
| Cambio | Chile | Chile |
| Chile | Reflexión | Cosmovisión |
| Reflexión | Yatichiri | Reflexión |
| Competencias | Competencias | Etnia |
| Formación | Recursos | Pandemia |
| Saber | Saber | Recursos |
| Equipo | Ministerio | Norte |
| Planificaciones | Planificaciones | Equipo |
| Enseñar | Enseñar | Respeto |
| Prácticas | Estado | Opinión |
| Proyectos | Cambios | Proyectos |
| Conocimientos | Cosmovisión | Tradiciones |
| Aprendizaje | Cultura | |
| Valorar | Escuelas | |

Fuente: Creación propia a partir de los resultados otorgados por el programa Atlas.ti

Una vez realizado el sistema de categorización, nos dispusimos a releer las transcripciones de cada focus group con la tarea de destacar la información relevante para nuestra investigación, de esta forma, comenzamos a crear citas, el tamaño de éstas es relativo a la cantidad de información que nos detalla. Importante mencionar que cada cita fue asociada a uno o más códigos. De esta manera, hemos podido realizar un enraizamiento de los conceptos con las opiniones vertidas por los participantes. O sea, hemos contabilizado las veces que se han unido los códigos a diferentes citas para así identificar la importancia de éstos en la investigación, este sistema de códigos clarifica los puntos de vista de cada participante y cómo estos se relacionan a los conceptos detallados en la tabla n°20.

3.2.3. ENFOQUE INDUCTIVO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA (Sistematización).

Nuestro trabajo a posteriori de la codificación deductiva, no se centra en la creación de sistemas de códigos en base a teorías e investigaciones ya existentes, sino más bien busca evitar los conceptos existentes que sobre definan nuestro análisis, por lo tanto al hacer categorías inductivas lo que hemos realizado es una búsqueda significativa de las dimensiones y temas más reveladores de los distintos mensajes, dándole voz propia a la información y permitiendo que los datos hablen por si mismos. A este proceso, autores como Strauss, (1990) lo califican *codificación abierta* o *selectiva*, donde nuestros prejuicios teóricos no influyen a la hora de la creación de los códigos visualizados en las citas definidas, sin duda estas acciones nos fortalecen el proceso, codificando como detallamos a continuación.

La serie de códigos asignados a cada cita mediante el software, nos permite generar una coocurrencia de éstos, considerando que por cada cita encontramos más de un código que se repite en diversas citas, pero, aunque coocuran en una misma porción de texto puede que no exista una relación que lo haga significativo, por este motivo nos adentramos a buscar las relaciones existentes; *“es parte de”, “es una propiedad de”, “está asociada con”, “contradice a”,* entre otras proporcionadas por el programa. Ahora bien, la idea de este análisis va más allá de visualizar la cantidad de veces o enraizamiento que tenga un código sino encontrar las diversas relaciones o densidad de los conceptos, ya que la relevancia de estos conceptos es muy importante para la investigación he incluso pueden llegar a emerger como categorías por el nivel de relación con otros conceptos. Todo lo expuesto se presenta en la tabla continua donde se detalla la cantidad de co-ocurrencia de las palabras, al igual que la densidad de éstas, siendo esta última columna la que como investigadores nos proporciona mayor información.

Tabla Nº 25: Lista de códigos ordenados de forma descendente según la densidad del concepto.

| CÓDIGOS | ENRAIZAMIENTO | DENSIDAD |
|---------------------------|----------------------|-----------------|
| Rol docente rural | 44 | 36 |
| Comunidad educativa | 27 | 32 |
| Metodología de trabajo | 42 | 32 |
| Planificación clase rural | 21 | 27 |
| Comunicación efectiva | 12 | 26 |

| | | |
|--------------------------|-----|----|
| Curriculum nacional | 14 | 25 |
| Convivencia escolar | 9 | 23 |
| Formación docente rural | 34 | 21 |
| Adquisición competencias | 5 | 21 |
| Adquisición saberes | 5 | 20 |
| Políticas educativas | 9 | 16 |
| Valoración rol docente | 28 | 15 |
| Diversidad cultural | 20 | 14 |
| Reflexión | 19 | 14 |
| Importancia competencias | 8 | 13 |
| Profesor | 141 | 13 |
| Cosmovisión | 14 | 13 |
| Escuelas | 75 | 13 |
| Importancia saberes | 8 | 12 |
| Enseñar | 23 | 11 |
| Estudiantes | 18 | 11 |
| Conocimientos | 22 | 10 |
| Intercultural | 23 | 10 |
| Ruralidad | 66 | 9 |
| Actividades | 23 | 9 |
| Competencias | 16 | 8 |
| Aprendizaje | 9 | 8 |
| Valorar | 21 | 8 |
| Saber | 57 | 8 |
| Proyectos | 9 | 8 |
| Recursos | 6 | 7 |
| Yatichiri | 16 | 7 |
| Asignatura | 26 | 7 |
| Cultura | 35 | 7 |
| Cambios | 29 | 7 |
| Aymara | 10 | 6 |
| Equipo | 11 | 6 |
| Opinión | 12 | 6 |
| Tradiciones | 8 | 6 |
| Respeto | 15 | 6 |
| Chile | 16 | 6 |
| Planificaciones | 14 | 6 |
| Educación | 29 | 5 |
| Lengua | 23 | 5 |
| Apoderados | 11 | 5 |
| Ministerio | 10 | 5 |
| Pandemia | 14 | 5 |
| Trabajo | 106 | 5 |
| Formación | 13 | 4 |
| Quechua | 16 | 4 |
| Comunidad | 26 | 4 |
| Indígena | 15 | 4 |
| Estado | 16 | 3 |

| | | |
|-----------------------|----|---|
| Experiencia | 35 | 3 |
| Etnia | 17 | 3 |
| Norte | 6 | 3 |
| Contexto | 23 | 3 |
| Pueblos | 38 | 3 |
| Prácticas | 15 | 3 |
| Cosmovisión ancestral | 23 | 2 |
| Opinión | 8 | 0 |
| Universidad | 15 | 0 |

Fuente: Creación propia a partir de los resultados otorgados por el programa Atlas.ti.

Observamos que hay códigos que contienen enraizamientos elevados, pero su densidad no lo es, significando que estos códigos realmente no tienen mayor relevancia en nuestra investigación, por este motivo nos quedamos con los códigos que han obtenido mayor densidad, independiente de la cantidad de veces que aparezca, ya que al no tener relaciones dejan de ser notables. Otra posibilidad que nos entrega el software para visualizar la densidad de los códigos es a través de la Red neuronal en donde podemos visualizar la relación de los códigos, identificando los nudos con mayores relaciones, que en algunos casos han emergido en categorías por el impacto e importancia de los conceptos, por tema de espacio las redes se agregarán a los anexos de la investigación, dividida por categorías y de manera general.

Según nuestra necesidad investigativa el trabajo se ha centrado hasta el momento en codificar la mayor cantidad de información de una manera abierta, pero para concluir la codificación nos aferramos al último proceso que nos ofrece el programa, la identificación de la co-ocurrencia o flujo de energía de los códigos con mayor densidad (tabla nº23) con los códigos con los cuales comparte más información. Esto con el fin de medir la cercanía de los principales conceptos con nuestra hipótesis y principalmente para dar respuestas a nuestras preguntas de investigación, las cuales se abordan en el último capítulo de la investigación Análisis de los resultados y conclusiones finales.

Tabla Nº 26: Co-ocurrencia de códigos con mayor densidad. Información otorgada por programa Atlas.ti

| CODIGO CON MAYOR DENSIDAD | CODIGO CON MAYOR RELACIÓN |
|---------------------------|---|
| Rol docente rural | Profesor (31) - trabajo (26) Escuela (24) - Ruralidad (23) |
| Comunidad educativa | Profesor – Trabajo (18) – metodología (16) |
| Metodología de trabajo | Profesor (31) – Trabajo (27) – Escuela (21) |

| | |
|---------------------------|---|
| Planificación clase rural | Profesor – Trabajo (16) – Metodología (15) |
| Comunicación efectiva | Comunidad Educativa (10) – Profesor (9) Saber (8) – Cambios (8) |
| Curriculum nacional | Profesor (12) |
| Convivencia escolar | Profesor – Trabajo (7) Comunidad Educativa (7) – Metodología (6) |
| Formación docente rural | Profesor (26) -Trabajo (23) – Saber (21) |
| Adquisición competencias | Profesor – Metodología trabajo (4) Cosmovisión – Saber (3) |
| Adquisición saberes | Profesor – Quechua (4) Metodología – lengua (3) |
| Políticas educativas | Trabajo (8) – Profesor (7) – Escuelas (6) |
| Valoración rol docente | Profesor (23) – Trabajo (14) Comunidad – Escuela (13) |

Fuente: Creación propia a partir de los resultados otorgados por el programa Atlas.ti

Atendiendo a los resultados principales en su totalidad, el dominio de competencias relacionadas con la docencia se sitúa entre el medio y elevada (en una escala de: nulo-escaso-medio-elevado), con una variación reducida de los resultados. Contraponiéndose a los resultados en relación a la adquisición de saberes, donde los resultados sitúan a la población de estudio en un rango de escaso y en muchos casos nulo. Por otro lado, el conglomerado estudiado manifiesta en una escala de elevado la importancia de desarrollar tanto competencias y saberes relacionados al territorio donde se ejerce la profesión docente. Para más detalles y desglose de estos resultados, en el siguiente capítulo analizaremos en base a los objetivos de estudio su relevancia para la Educación Intercultural Bilingüe chilena.

IV
IV

Capítulo

*Conclusiones
por objetivos de estudio.*

Al estar trabajando con un tema tan valioso a nivel social y educativo, me es difícil no terminarlo comentando mi experiencia en relación a la Educación Intercultural Bilingüe, principalmente para un indígena no hablante. Desde muy pequeño fui muy introvertido y sociabilizar siempre me ha sido difícil, recuerdo que mi tono de piel, estructura ósea, cabello grueso y duro, hacían que cada vez me sintiera más diferente e inseguro. “Negro”, “indio”, “feo” o “rarito” fueron algunas de las palabras que escuché en mi infancia y adolescencia, no por mi círculo cercano, al contrario, por alumnos que incluso tenían hasta mi mismo tono de piel, qué ilógico ¿no? Odiaba no tener el valor para enfrentarlos o normalizar algo tan común como el color de piel de una persona o sus rasgos faciales. Les preguntaba a mis padres por esto que sucedía, a lo cual ellos me respondían “tú no le hagas caso, ignorar es la mayor herramienta para enfrentar a los abusivos”. Pasaron los años y nunca entendí ese afán de molestar a las personas de rasgos étnicos o indígenas como quisiesen llamarle, crecí, me formé como educador infantil y a mis 36 años puedo señalar que aprendí a quererme con todas mis inseguridades, fortalecer mis virtudes y plantarme en la vida con más seguridad, sin visualizar mis raíces étnicas como algo negativo, al contrario.

Durante mi desarrollo como estudiante no tuve la oportunidad de recibir una Educación Intercultural Bilingüe, simplemente porque no había formación en esta área en ningún establecimiento público de Chile, ya que recién el año 2010, (Decreto 280), cuando terminaba mis estudios universitarios, los alumnos de establecimientos públicos se enfrentaron a conocer por primera vez la cultura y cosmovisión de los primeros habitantes de nuestro continente Sudamericano, quienes “pavimentaron” el camino para que muchos indígenas caminemos orgullosos de nuestras raíces hoy en la actualidad. Es aquí donde me detengo a reflexionar sobre mi experiencia con lo que significa ser indígena y cómo lo vivencí en mi proceso educativo y me es difícil no preguntarme ¿Se habría detenido el *Bullying* que me realizaron al fomentar una Educación Intercultural Bilingüe en Chile?

Lamentablemente luego de cuatro años de investigación, en un tema que en cierta medida tiene o hace alusión a esta pregunta, puedo decir que no es factible pensar que esta situación de discriminación se hubiese evitado, ya que si bien durante el siglo XX se potencia y se pone en relevancia a lo que significa educar sobre Interculturalidad en Chile, son años de silenciar la cosmovisión indígena chilena, sin darle la importancia que requiere en el *currículum* nacional chileno, en la formación de especialistas en el tema, o simplemente en potenciar los territorios rurales donde aún habitan gran parte de la población indígena

chilena. Seguimos estando atrasados en varios aspectos, más en lo que refieren a la Educación Intercultural, pero considero que, reflexionando sobre este tema, he investigado posibles soluciones, que nos ayudará revertir y subsanar las falencias relacionadas al entendimiento de la existencia de los pueblos originarios chilenos, que han sido parte de la formación de todo un país. Ahora si queremos fundamentar aún más esta respuesta solo es necesario leer este capítulo que les aclara y detalla los resultados más relevantes de la investigación recuperando en primera instancia las preguntas centrales que nos permitirá dar término a un proceso investigativo, en donde descubrimos lo valioso que es dar voz a temas relacionados con; *¿cuál es el estado actual de discusión sobre el **concepto de interculturalidad** y cómo éste se relaciona con la **Educación rural en Chile**?; ¿cómo es el contexto de las **escuelas rurales del norte de Chile**?; ¿cuentan con algún marco o referente **competencial intercultural**? y ¿cuáles son las **competencias y saberes que poseen los profesionales** que educan en estos contextos?*

Renombramos los objetivos investigativos para entregar los resultados más relevantes y significativos de una manera ordenada y congruente con lo que desde un comienzo se ha querido presentar, la información más fidedigna de estos cuatro años. Comenzamos recordando los objetivos específicos para generar las primeras conclusiones finales de este proceso. Es necesario señalar que al profundizar cada uno de estos datos se ha tratado con la delicadez que se merece, presentando los argumentos obtenidos a través de los resultados de cada cuestionario y mejor aún, con citas explícitas de los participantes de este trabajo investigativo.

4.1. Primer Objetivo General:

- ***Explorar** las competencias y los saberes relacionados con la docencia de educación primaria en escuelas ubicadas en zonas rurales del extremo Norte de Chile, en concordancia a las etnias predominantes de la zona.*

Con relación a este primer objetivo y gracias a las T.O.I seleccionadas (Cuestionarios), podemos señalar que la población de estudio es capaz de identificar la adquisición de un número elevado de competencias (24/31) que ellos mismos señalan necesarias para poder trabajar en zonas rurales del país, pero de la misma manera responden frente a los saberes que no están instaurados en sus actividades pedagógicas diarias. Tomando en

consideración esto, hemos querido detallar cuáles son las competencias y saberes que los participantes dicen poseer en mayor porcentaje y cuáles son los que aún no logran estar adquiridos, adjuntando a su vez los motivos o experiencias que avalan sus respuestas. Concluyendo de esta manera que, a diferencia de los saberes, la gran mayoría de los encuestado posee un alto nivel de competencias adquiridas (86%), las que les permiten ejecutar una educación rural pertinente al contexto en el que están involucrados. Destacamos las siguientes, las cuales nos han permitido identificar un tipo de perfil de docente que ejecuta su desarrollo en los contextos rurales del norte de Chile.

Tabla N° 27: Resumen de las principales competencias y saberes con mayor y menor porcentaje de adquisición.

| ADQUISICIÓN FAVORABLE | NO ADQUIRIDAS |
|---|--|
| COMPETENCIAS | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Promover clima de respeto. 2. Desarrollar el conocimiento sobre diversidad cultural. 3. Desarrollar actividades para conocimiento indígena. 4. Sensibilizar sobre las zonas rurales. 5. Incluir los conocimientos previos. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Saber una lengua originaria. 2. Desarrollar procesos investigativos. 3. Trabajar colaborativamente entre docentes. 4. Incluir las necesidades del territorio rural a actividades pedagógicas. 5. Optar a formaciones docentes. |
| SABERES | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer danzas locales. 2. Conocimiento conexión a internet de la escuela. 3. Conocimiento conexión internet desde los hogares. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Patrimonios no artísticos. 2. Socios institucionales culturales. 3. Conocimiento de la red de profesores de zonas rurales. 4. Proverbios locales. 5. Socios institucionales del medio ambiente. 6. Saberes ecológicos locales. |

Fuente: Creación propia a partir de los resultados otorgados por el programa Atlas.ti

4.1.1. Adquisición favorable de competencias docentes.

En primera instancia, podemos visualizar que las características más significativas de la población de estudio hacen relación a una educación en donde se promueve, por sobre muchos factores, el clima de respeto entre los diferentes agentes del proceso educativo, destacando la cosmovisión y cultura ancestral de los pueblos originarios de la zona (Aymara, Quechua, Diaguita), quienes aluden dentro de su cultura el respeto al prójimo y su entorno. De esta manera podemos destacar que ***promover dentro de la escuela, un clima de respeto por las diferencias entre compañeros y/o agentes del proceso*** es uno de los puntos fuertes de los docentes involucrados en esta investigación, quienes tras la reflexión que realizamos en el focus group, afirman lo que los datos cuantitativos señalan. Uno de los participantes del grupo focalizado describe su experiencia y práctica docente resumiendo en forma generalizada lo que vive el conglomerado de profesores que trabajan en los poblados del norte de Chile:

... Nosotros principalmente nos hemos enfocado también, a poder transmitir el ámbito valórico que es primordial para la cultura aymara, nosotros respetamos mucho lo que es el aspecto valórico, y de alguna manera pretendemos transmitir en nuestras clases a nuestros niños y fortalecer ese ámbito, obviamente enfocado a lo que es nuestra comisión aymara, como el respeto a nuestra pachamama, a nuestra madre tierra y por ende a los niños indígena. Pretendemos también el que puedan ellos fortalecer su identidad y a los niños occidentales también, obviamente también transmitirle lo importante que es el respeto de nuestro entorno y de esa manera hacer que los niños, en general, tanto los que pertenecen a la etnia y a los que no pertenecen a la etnia puedan desempeñarse en el futuro, en este mundo tan globalizado, de una manera satisfactoria pero siempre respetando lo que son nuestros pares, nuestro entorno. De esa manera nosotros pretendemos ser un aporte como lengua indígena o profesora de lengua y cultura de los pueblos originarios, trabajar con los niños. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. Transcripción FG Básica de Pozo Almonte.docx 1:17 ¶ 28)

Las competencias más significativas que nombraremos, tienen una relación transversal entre ellas, ya que, si consideramos que, formar un clima de respeto para apoyar el proceso de Enseñanza – Aprendizaje es fundamental para los docentes encuestados, estos a su vez deben considerar la gran diversidad de estudiantes con los cuales trabajan, por ende, desarrollar diversas competencias ligadas a la interculturalidad de los estudiantes chilenos,

se vuelve prioridad para la población de estudio. Es así como reafirmamos que la competencia relacionada a **desarrollar el conocimiento de la diversidad cultural del territorio rural**, está adquirida por gran parte del conglomerado educativo, al verbalizar ser conscientes de la realidad de sus estudiantes, el contexto en el que trabajan y el impacto de sus características en el desarrollo educativo. Algunos ejemplos de esto los presentamos a continuación, donde la opinión de los participantes de diferentes escuelas del norte del país, avala lo que señalamos:

... poder rescatar, poder valorar, el poder transmitir lo que es, las diversas culturas de nuestro país dependiendo de cada zona obviamente de Chile en el caso de la zona norte, nosotros, predomina la cultura aymara, pero también tenemos insertas las diversas otras culturas. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Básica de Pozo Almonte.docx. 1:12 ¶28)

... en el colegio también tenemos alumnos que son de etnia mapuche, que aparte de ser aymara, también tenemos diaguitas, a lo mejor no hablan la lengua, pero si nosotros tenemos que saber enfrentarnos y contextualizar y llevarlos a todas las culturas. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Básica de Pozo Almonte.docx, 1:11 ¶25)

... este es mi primer año también en una escuela rural y tener que cambiar de contexto es totalmente diferente, como bien dice también conlleva al lenguaje que vamos utilizar, cómo vamos a dar una instrucción. Todo cambia, yo me he llevado muchas sorpresas, y me he enriquecido demasiado con los niños porque he tenido que volver a aprender a ser simple, porque en la ciudad como que todo está como que ya es sabido, uno lo da por hecho y en cambio en este ámbito no, uno no debe dar por hecho nada, siempre uno debe aproximarse más allá, ver el contexto geográfico, asimilarlo con las propias características del entorno, cosa que en la ciudad no es tan necesario. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Mamiña.docx7:7 ¶31)

Uno de los puntos relacionados a la diversidad cultural con la que trabajan los docentes, va más allá del ámbito indígena. Actualmente hablar de Educación Intercultural en Chile hace referencia exclusivamente a una educación que integre a la diversidad cultural del país, incluyendo dentro de sus planes y programas de estudios la cultura y cosmovisión indígena de los nueve pueblos originarios que perduran en la actualidad, pero con el paso de los años los pueblos del interior del norte de Chile se ven con una realidad sumamente distinta a lo

planteado por el Gobierno, esto principalmente por el aumento de alumnos extranjeros en estas zonas fronterizas, así lo ejemplifican los comentarios respecto a este suceso que cada vez toma mayor relevancia en la realidad de las escuelas que ejercen en territorios rurales:

... El grave problema de interculturalidad en los pueblos que hay ahora chicos en la parte norte, es por la cantidad de migrante, tienes un colegio que está en una cantidad importante de peruano otra cantidad, muy importante acá en el norte, de bolivianos y ahora se han agregado colombianos y en el último dos años una cantidad más importante de venezolanos entonces desde el punto de vista intercultural yo te pongo el caso de Pintados, Pintados tienen una población enorme de extranjero, peruanos, bolivianos pero así, yo te diría que el 50% y después ya tienes la otra presencia de colombianos que llegaron en los últimos 3 y 4 años y el último tiempo venezolanos, entonces la interculturalidad ya abarca mucho más de las culturas no tan solo de la parte digamos de los pueblos originarios, o sea estamos hablando que Chile, en este momento y sobre todo acá en el norte es una población de interculturalidad, pero estamos hablando de países y dentro de ese grupo de países hablamos un grupo importante de pueblos originarios. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Fuerte Baquedano.docx3:17 ¶ 80)

Volviendo al eje principal de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, los encuestados concuerdan que para poder integrar en sus prácticas docentes la realidad de los alumnos indígenas, es necesario **desarrollar actividades para el conocimiento étnico de la cultura local**, confirmando con sus comentarios que es una tarea que habitualmente realizan en sus aulas y en distintos momentos, pero que solamente recae en los docentes especialistas, en los Yatichiris (personas habilitadas para ejercer la Educación Intercultural por su gran bagaje cultural y ancestral), o docentes asignaturistas que se motivan por estas acciones. También es necesario comentar que lamentablemente algunos establecimientos y profesores solamente recurren a la cultura para ceremonias importantes como el Machaq Mara, así lo manifiesta un miembro del equipo directivo de uno de los establecimientos participantes:

... en nuestra misión y visión está lo de la temática de la interculturalidad, tenemos lengua aymara como lengua tradicional, donde la profesora en realidad focaliza bastante su trabajo entorno a las características propias de los niños aimaras entonces desde ese punto de vista quizás en otras asignaturas no se toma tanto en cuenta el tema de la

interculturalidad, pero si se toma en cuenta las características de cada estudiante, es decir nosotros dentro de las actividades de la escuela tenemos muchas actividades que tienen relación con los sellos interculturales, y eso también se trabaja en una planificación anual ósea en la planificación del equipo de gestión, en la planificación de la escuela, está dentro de nuestro PME (Proyecto de Mejora Educativa), está dentro de nuestro PEI, (Proyecto Educativo Integral), está dentro de nuestro manual de convivencia escolar, entonces ese sello intercultural si se trabaja, quizás no se potencia tanto como lo menciona la doctora pero sí se trabaja, o sea quizás no tanto con esa intencionalidad de rescatar un poco más esa cultura, esos conocimientos ancestrales que traen desde su cosmovisión, pero yo creo que sí se trabaja, pero no con la potencialidad que quizás le pudiéramos dar. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela la huayca.docx 5:7 ¶29)

Otra de las competencias que visualizan poseer los docentes de primaria que trabajan en las escuelas rurales es la de **sensibilizar al alumnado sobre los problemas relacionados con el desarrollo sostenible de las zonas rurales** y con relación a esto solo podemos señalar que más de la mitad de los encuestados manifiesta tener adquirida esta habilidad, pero lamentablemente recae solamente en la voluntad y conocimiento del docente, ya que en los programas de estudio gubernamentales no se visualiza el tema de la sostenibilidad rural. Esto concuerda con lo señalado por los participantes del grupo focalizado al señalar que el curriculum de la asignatura de Lengua indígena, se centra principalmente en la cultura, tradiciones y lengua de los pueblos originarios, dejando de lado los problemas reales de las zonas rurales (minería, falta de recursos, lejanía, conectividad, entre otras), dificultando el desarrollo consciente del alumno. Aquí nos damos cuenta del importante valor que tiene la buena relación entre estudiantes - docentes, quienes, a través de sus experiencias, van transmitiendo esa sensibilización frente a la realidad que viven con sus familias formando opinión a temas tan importantes para el crecimiento y permanencia de los pueblos en las zonas rurales del país:

... lo peor es que todos los libros que entrega el ministerio muestran realidades que los niños no tienen, entonces ahí hay un freno para que los niños comprendan los contenidos. Uno puede enseñarle de todo, pero en el contexto en el que el niño vive. Yo creo que eso es lo más importante. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Estrella del Sur.docx 2:95 ¶80)

... Yo creo que es algo general, que esto lo lleven hasta la universidad, hasta cursos superiores, y que el día mañana se sientan orgullosos de sus descendencias, pero también lo otro es las competencias, como tu decías incorporarlos al contexto claramente nosotros nos pilla la máquina por el curriculum. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Estrella del Sur.docx 2:16 ¶102)

Para finalizar el tema de las competencias adquiridas favorablemente por gran parte de los docentes encuestados, nos detenemos a reflexionar sobre la que hace alusión a ***incluir en sus actividades, los aprendizajes previos, saberes e intereses de sus estudiantes, incorporando sus expectativas*** al proceso educativo. Si bien es una acción que desde la formación inicial se nos enseña realizar, muchas veces los docentes la olvidan en la misma práctica quedando solo plasmadas en sus planificaciones. Favorablemente los participantes de esta investigación han señalado que una de las cosas que más realizan es poder conocer la realidad de sus alumnos indígenas, considerando todo el bagaje cultural, experiencial y cognitivo que les permite acercar la cosmovisión ancestral al proceso educativo y no necesariamente desde una sola asignatura. Ejemplo de esto son los comentarios de los docentes de la asignatura de inglés, quienes describen sus actividades pedagógicas como una acción a imitar:

... En mi caso imagínate inglés, articulábamos con la profesora de aymara, la Yatichiri, pero era solamente como mensual en el sentido del mes de junio que es donde viene el Inti Raymi, el Machaq mara, todo eso, ya pero nosotros participábamos contentos con los alumnos, yo siempre le explicaba que íbamos hacer trilingües porque en este mes íbamos hablar “inglés, español y además aymara”, entonces yo también me preparaba, le preguntaba a la profesora y era algo rico que se daba, ahora como red de inglés, que se ha conformado ya hace como 2 o 3 años, claro también estamos enfocado en eso, nuestras trabajos, nuestras guías de aprendizaje se enfoca también en integrar las culturas de los niños propiamente tal, participamos todos los profesores de la comuna, por lo tanto tenemos distintas realidades, yo tengo en Huatacondo y Mamiña niños que, bueno niños o la población es de hablante quechua, en las otras escuelas por ejemplo en la Tirana están los niños con lengua aymara. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Huatacondo.docx, 4:9 ¶49)

... nosotros como red de Inglés, cambiamos el tópico de lo más importante por ejemplo que habla de EE.UU, New York, nosotros lo cambiamos por ejemplo por el Machaq Mara, qué se hace en el Machaq Mara, que se desarrolla el 16 de julio o qué pasa el 10 de

agosto, nosotros como red de inglés lo hemos tratado de implementar en las actividades que se desarrollan con los niños, o sea dejamos de lado el currículum, más que enseñarle la parte del mundo en sí, lo desarrollamos en el contexto de ellos, que es súper importante porque así ellos le toman el peso, o les interesa más aprender acerca de ... “oh en inglés está hablando del Machaq mara”, “oh la miss está hablando del 16 de julio en inglés” y ellos ya se sienten un poquito más parte de y más cómodo al responder las preguntas que se les hacen, de hecho ha resultado súper bien eso, pero sí yo creo que como docentes, debemos nosotros cambiar la planificación que nos da el ministerio, el currículum nacional y modificarlo a la parte rural. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela La tirana.docx, 6:20 ¶48)

También es necesario mencionar que, dentro de los proyectos institucionales de cada centro, los docentes tienen la libertad de adecuar el currículum, modificando contenidos, agregando otros y por sobretodo reforzando los que tienen relación con la cosmovisión indígena, rescatando de esta manera, saberes y conocimientos ancestrales para las comunidades y familia con ascendencia indígena:

... en las planificaciones nosotros incorporamos o tenemos en consideración lo que son los niños de la descendencia aymara o quechua, por supuesto, o sea nosotros trabajamos de manera transversal con el resto de las otras asignaturas, si bien es cierto la asignatura en sí de la lengua indígena, obviamente está enfocado a la cosmovisión a la lingüística aymara en este caso, obviamente con los profesores de las otras asignaturas que son las jefaturas en el caso de primer ciclo. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Básica de Pozo Almonte.docx, 1:14 ¶28)

... pero sabes lo que he visto últimamente gracias a Dios he tenido la oportunidad de trabajar en varias escuelas acá en Pozo Almonte y he visto esa ya integración esa necesidad de articular y de integrar ya sea el idioma aymara o Quechua a las actividades. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Huatacondo.docx 4:8 ¶49)

... nuestras planificaciones se adaptan a la realidad de nuestra escuela, a la realidad de nuestros alumnos, a diferentes actividades que se realizan durante el año, entonces como dice ella, si el ministerio dice que tenemos que pasar tal contenido nosotros vemos fechas de las actividades que realizamos en el colegio y las adaptamos y así estamos cumpliendo con el currículum nacional también. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela La tirana.docx, 6:21 ¶50)

Por último, concluimos que, de las 31 competencias docentes consultadas en esta investigación, el conglomerado de docentes de zonas rurales confirma tener un nivel elevado o bueno de competencia adquiridas (86%), algunas en menor porcentaje (14%), pero todos concuerdan en que, éstas se trabajan o se han ejecutado en algún momento del proceso educativo o de su desarrollo profesional docente. Confirmamos de esta forma, lo expuesto con el análisis cuantitativo realizado (véase capítulo III), donde se observa una máxima valoración de las competencias, logrando así identificarlas, describirlas y apreciarlas como lo hemos realizado en páginas anteriores. Cabe señalar que basándose en el Marco para la Buena enseñanza propuesta del Ministerio de Educación que rige las responsabilidades del profesor (Véase capítulo I, apartado 2.6). La mayor parte del profesorado encuestado expresa tener adquirida más competencias relacionadas a los dominios B y C, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Creación de un entorno propicio para el aprendizaje, respectivamente.

Sin duda ha sido un trabajo arduo, que nos enorgullece, ya que las hipótesis indicaban que los docentes no contaban con competencias suficientes, ni eficaces para ejercer en zonas rurales. Pero al darnos cuenta que, si bien hay un número menor de competencias no adquiridas, la mayoría de los docentes encuestados sí logra visualizarlas dentro de su trabajo. Destacando también que estas competencias han sido adquiridas, en muchos casos, durante su desarrollo profesional, a través de la experiencia, colaboración entre pares o simplemente por gusto propio, más que con una formación universitaria o técnica. Recordamos de esta manera el capítulo I de esta investigación (Marco teórico), donde nombramos las debilidades de la educación superior chilena al no contar con ofertas formativas para desarrollar una Educación Intercultural Bilingüe en todo el país, al retraso de una política educativa intercultural que se sigue modificando hasta la fecha y por sobre todo al poco conocimiento de proyectos o formación sobre competencias docentes relacionadas al contexto geográfico en el que se desempeñen. Pero, a pesar de todas estas falencias, Buscà, Domingo y Boix, (2018) ya nos indicaban que los maestros rurales permiten mantener una institución escolar arraigada al territorio y con niveles de calidad que se equiparan a las escuelas urbanas. Un ejemplo claro es la “Escuela Básica La Tirana”, que según el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de Establecimientos Educativos (SNED), la nombra este año 2022 como escuela de excelencia académica (<https://sned.mineduc.cl/>).

4.1.2. Competencias docentes no adquiridas.

Con respecto a las competencias que aún no logran visualizar los docentes participantes y que señalan no tener adquiridas, describiremos su opinión, la cual nos facilita su entendimiento, los motivos principales y la necesidad del conglomerado docente de poder formarse respecto a estos temas. Todos concuerdan que son importantes, que son necesarios y por ende primordiales para poder entregar una Educación Intercultural Bilingüe adecuada, pero también manifiestan que falta apoyo para poder internalizarlas, trabajarlas y ejecutarlas con los estudiantes indígenas de zonas rurales.

Uno de los objetivos principales a la hora de crearse la Asignatura de Lengua indígena (2010), es la de revitalizar la lengua de los pueblos originarios, trabajándola desde la etapa infantil hasta la enseñanza media, más aún cuando es de conocimiento de los docentes que estas lenguas se han perdido al pasar los años y cada vez nos enfrentamos a más estudiantes con un conocimiento pasivo o nulo sobre estas. De esta manera rescatar y enseñar la lengua, en la lengua se vuelve una dificultad para los profesores generalistas de primaria de las escuelas rurales del norte de Chile, quienes señalan no poseer tales competencias, recayendo la responsabilidad exclusivamente a los docentes especialistas, profesores tradicionales y/o Yatichiris. Es así como **Saber hablar Quechua o alguna lengua originaria**, es una de las competencias que la mayoría de los encuestados no posee (89%), pero que para todos es importante desarrollar, así lo demuestran los argumentos al respecto y las posibles soluciones que los mismos participantes nos entregaron:

... la lengua materna se perdió, además la fonética es muy difícil y claramente es difícil inclusive para los profesores que estudiaron y no la tienen porque la "g" es muy difícil y hay veces que cambia, lo que me he dado cuenta, cuando habla un docente o a una persona que es hablante. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Estrella del Sur.docx, 2:63 ¶66)

... debemos tener nosotros como una base por último de algunas palabras los saludos claramente tendríamos que tener como esa base entre todos los profesores y en especial el profesor que está dedicado a aymara, pero siento que tampoco es tan obligatorio porque igual se podría ejercer dentro de la carrera. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Estrella del Sur.docx, 2:10 ¶56)

... estamos rescatando a partir de los conceptos que hay en la comunidad los conceptos que quedan en la comunidad, en lo que se conversa, en los nombres de los lugares, de los espacios, a partir de eso estamos tratando de volver a tener un saludo en quechua, a tener un diálogo entre hombre y mujer, entre mujer a mujer, de hombre a hombre, porque son diferentes saludos en quechua al igual que en el mapudungun. Y esa es nuestra tarea que queremos rescatar en estos momentos. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en transcripción FG Escuela Mamiña.docx, 7:20 ¶ 73)

Si bien es una de las competencias menos adquiridas, lo sorprendente es que los docentes siguen señalando que no es prioridad aprenderla, ya que los principales responsables son los padres, tutores o familiares, pero al ver que desde los hogares se ha perdido tan importante herencia cultural, lo asumen como una realidad de las escuelas rurales. Lamentable, pero no deja de tener fundamentos aceptables:

... yo por ejemplo en la universidad tomé electivos de aymara, pero dentro de eran optativos, pero también me doy cuenta de que no es tan necesario para estar al interior porque no todos hablan la lengua aymara o entre comillas mapuche. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Estrella del Sur.docx, 2:9 ¶ 56)

... creo que, hablando de nuestra escuela no es tan necesario, por el hecho de que tenemos alumnos que vienen de diferentes lugares de Chile, por encontrarse la escuela en una villa militar. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Fuerte Baquedano.docx, 3:7 ¶ 30)

... ahora para qué estamos con cosas, a lo mejor aymara yo nunca voy hablar, voy aprender obviamente algunas palabras, las palabras básicas, para poder ser parte de la comunidad, pero que vaya hablar aymara así fluido, no creo, pero eso no me impide que yo sea buena profesora rural, porque quizás yo tengo otras competencias para entregarle a la comunidad. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en transcripción FG Escuela La tirana.docx, 6:25 ¶ 58)

Al igual que la competencia anterior, nos encontramos que los docentes requieren más formación con respecto a **proponer situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural** lo que significa también contar e **implicar al equipo docente en proyectos vinculados al mismo territorio**, lamentablemente éstas son competencias que para los encuestados requieren mayor formación, ya que más de la mitad de los participantes señala

no tenerlas internalizadas (52% y 48%), les cuesta trabajar en equipo o simplemente trabajan de manera aislada y en base al currículum nacional sin adecuarlo a la realidad existente. Es necesario en este aspecto recordar lo señalado en el capítulo I del marco teórico, las escuelas rurales solo por el simple hecho de poseer características distintas al de una escuela urbana, ha permitido que, desde el Ministerio de Educación, se creen lineamientos para adecuar su currículum educativo, permitiendo de esta manera modificar los contenidos mínimos obligatorios a la realidad del contexto en el que se trabaja. Sin embargo, el desconocimiento de los docentes participantes y la falta de preparación sigue siendo uno de los mayores impedimentos de avance y cambio, preocupante, ya que en la práctica lo que se observa es una urbanización de las escuelas rurales, desaprovechando la oportunidad de potenciar y revitalizar la cosmovisión indígena, su cultura y sus valores ancestrales. Algunos comentarios respecto a la falta de estas competencias nos permitirán entender los motivos de su inexistencia:

... Yo pienso que el currículum nacional es bien extenso como decía la docente, lo podríamos articular a través de proyecto, en los proyectos donde trabajemos todos juntos. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Estrella del Sur.docx, 2:22 ¶118)

... si nosotros trabajamos con proyectos en donde articulemos las asignaturas y se incorpore como un eje lo que es aymara, yo creo que esto resulta y resulta bastante entretenido porque los proyectos para mí, yo encuentro que los proyectos son fantásticos y el currículum da para hacer proyectos y no trabajar aislados porque cuando trabajamos aislados trabajamos el doble. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Estrella del Sur.docx, 2:23 ¶118)

... Yo creo que parte en la capacidad de ponernos de acuerdo y cuando yo pongo a disposición mis conocimientos en el trabajo colaborativo, expando mi comunidad de aprendizaje, también el desarrollo personal entre pares. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Estrella del Sur.docx, 2:21 ¶116)

... Yo hablo en el engranaje de profe con profe, cada uno viene con su creencia, entonces cuando se hace estos focus group, nosotros entramos con nuestra verdad, nuestro, yo vengo aquí y esto a mí me funciona y trato de imponer al resto lo que a mí me funciona entonces muchas veces tenemos que desaprender eso, o sea abrir un poquito, chuta a lo mejor me va servir la técnica de mi otra colega, la metodología que ella está utilizando y quizás me va dar mejor resultado y eso es lo que nos cuesta, bajar el moño como se

dice, ser humilde y decir no, ella también me sirve, aunque sea mas chica, aunque sea mas grande, aunque tenga más experiencia o menos experiencias, a veces la percepción de que alguien es joven, no, no, no tiene idea, es chica viene recién llegando, pero viene con los conocimientos más fresco viene más actualizada, o la señora que no, no, si ella está obsoleta, oye la experiencia es fundamental, todo lo que ha vivido y de eso nos tenemos que enriquecer y eso es lo que nos cuesta enriquecernos de los conocimientos de los demás. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Estrella del Sur.docx, 2:26 ¶145)

... nuestros directivos no nos prohíben, ni limitan a experimentar, si a nosotros se nos ocurre una idea se lleva a cabo, se analiza, se estudia y se ejecuta, si lo trabajamos en conjunto, participamos en lo que es la celebración del Machaq Mara, en cuanto a nuestras planificaciones diarias, gracias a Dios tenemos buenas cabezas que nos permiten, tenemos la libertad de realizar sin salirse de los márgenes que corresponden. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en transcripción FG Básica de Pozo Almonte.docx, 1:18 ¶40)

... hay que considerar también que, si vamos al tema práctico, generalmente uno lo que le enseñan en la universidad es el 10 o 20 % realmente de lo que ocupa en su vida laboral o profesional. De repente la opción podría ser compartir, más bien, Tips o experiencias de cómo trabajar en estos ambientes de ruralidad, porque al final como decía recién la otra colega. El hecho de, que, por ejemplo, yo trabaje en ruralidad aquí en el norte no es lo mismo que trabaje en ruralidad de la Serena al interior, no es lo mismo que trabaje en ruralidad de Santiago al interior, de Concepción al interior o de Temuco al interior, me entienden, es demasiado variado. Entonces yo creo que más bien hay cosas que son como generales y lo otro lamentablemente uno lo va haciendo en la marcha va aprendiendo del cotidiano, de la experiencia de otros colegas dentro del mismo contexto. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en transcripción FG Escuela Mamiña.docx, 7:10 ¶41)

Al analizar que las escuelas rurales del norte grande del país cuentan con un territorio geográfico extenso y con una biodiversidad rica y potencial podemos señalar que lamentablemente luego de años trabajando en el sector, se reafirma que los pueblos con establecimientos públicos, sufren hoy en día problemas o necesidades que aún necesitan solventar. Impedir el impacto negativo de las mineras, la forestación, la falta de recursos materiales y humanos, entre otras, sigue siendo, hoy en día, responsabilidad de las escuelas, recayendo muchas veces en los docentes o encargados de las escuelitas que están ubicadas en estos territorios, que no esta demás recordar que en muchos casos

hablamos de unidocencia. ¿Hay ayuda? Uno de los principales causantes de los daños ambientales en el desierto de Atacama, por años, ha sido la minería, quienes conscientes de lo que ocasionan han implementado ayuda a estos establecimientos, financiando proyectos o reformando infraestructura, pero sin dejar de detener su producción, ¿servirá de algo? El avance y progreso de estas zonas depende estrechamente de las buenas gestiones que se realicen para aminorar el daño, los recursos que se destinen y la buena voluntad de las personas que trabajen para y por un futuro mejor para y por los pueblos del interior, principalmente para la continuidad de la Educación Rural. De esta manera una de las competencias que los participantes afirman no poseer es la de ***Incluir las necesidades del territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación*** lo que ocasiona que estos problemas o necesidades aún no puedan subsanarse del todo como bien lo señalan los participantes de esta investigación:

... Es importante el respaldo de una política que se preocupe de la Educación Intercultural, porque la verdad para qué estamos con cosas aquí todos sabemos que al final las escuelas tienen cero autonomías porque terminan igual haciendo lo que el ministerio les dice. Entonces el ministerio es el más, el más despreocupado respecto a la Educación Intercultural. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Estrella del Sur.docx, 2:29 ¶ 153)

... nosotros con los Yatichiris, cuando antes íbamos a reuniones, o sea íbamos para abajo, nosotros peleábamos por qué nosotros tenemos que sacar adelante lo que es nuestro, nuestras costumbres, nuestros, como se dice, se me fue la palabra, lo lindo que es de nosotros. Pero hay ciertas reglas que nos prohíben, como ser, sacamos los alumnos a la chacra, pero no, hay que tener permiso de la profesora, del papá, de la mamá, del otro y al ultimo hay uno que no quieren. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Huatacondo.docx. 4:10 ¶ 39)

Dentro de las competencias menos adquiridas por los docentes participantes, una de las que causa revuelo es la que hace referencia a ***posibilitar acciones de desarrollo profesional en relación a las necesidades formativas detectadas***, siendo el mismo conglomerado (41%) que señala no contar con esta competencia, aludiendo a diversos factores que veremos en párrafos más adelante, ya que ahora es necesario recordar lo señalado en el capítulo I referente al desarrollo profesional. Si bien gran parte de estas formaciones nacen principalmente de la gestión de los cargos directivos de cada

establecimiento, pero hay una especie de deuda con los docentes de zonas rurales, principalmente por la falta de formación relacionada a la Educación Intercultural y a la motivación de los propios docentes de buscar ofertas formativas. Pero, lejos de ser una acción de fácil solución por la falta de profesionales capacitados en el tema u ofertas formativas por parte de las Universidades Estatales, aún existen desafíos para remediar este vacío que los docentes rurales manifiestan como importante y necesario para su desarrollo docente, más en lo que hace referencia a una Educación Intercultural Bilingüe, porque como bien señala San Miguel (2005) “Las escuelas multigrado, al no corresponder a los moldes generales, requieren maestros con gran capacidad de conversión y adaptación para experimentar nuevas ideas e incorporar a ellas los elementos útiles de que disponen” (pp. 5-6) y esto solo se puede lograr aprendiendo y formándose al respecto. Los docentes participantes en el grupo focalizado así lo señalan:

... debemos tener nosotros como una base por último de algunas palabras los saludos claramente tendríamos que tener como esa base entre todos los profesores y en especial el profesor que está dedicado a aymara, pero siento que tampoco es tan obligatorio porque igual se podría ejercer dentro de la carrera universitaria. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Estrella del Sur.docx, 2:10 ¶ 56)

... para mí hubiera sido importante tener una formación, para poder saber a qué realidad voy llegar o por último hubiera dicho “esto pasa en esta escuela” pero nada yo llegué y listo a trabajar. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Fuerte Baquedano.docx, 3:10 ¶ 38)

... necesitamos formación por ejemplo en la metodología, cómo trabajar con dos niveles al mismo tiempo, con tres con cuatro niveles al mismo tiempo, la metodología es súper importante y lamentablemente a pesar de que nosotros hemos buscado capacitaciones en eso, no hay muchas capacitaciones de metodología en escuelas multigrados, entonces nosotros de a poco hemos ido entre todos discutiendo como equipo, de cómo lo podemos hacer (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela la huayca.docx, 5:5 ¶ 25)

... de verdad es muy importante que nos preparen en la universidad, que preparen en la universidad este tipo de metodología pero de verdad nosotros en ningún momento nos prepararon para esto y de verdad hace falta y no solamente si tu eres un profesor que está estudiando interculturalidad, sino que cualquier profesor, cualquier profesor podría

llegar a una escuela rural entonces también falta eso en el currículum no solamente pensar en los profesores que están estudiando una carrera de interculturalidad, sino también en los profesores generalistas básicos como nosotros que necesitan esa preparación igual, porque por el destino puedes llegar a una escuela rural y no tienes las herramientas para enfrentarte a dos niveles en una misma sala y es lo que uno lamentablemente ha tenido que aprender a golpe y porrazo, ir prueba y error, prueba y error. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela la huayca.docx, 5:6 ¶ 25)

... yo, hago mi mea culpa que tengo que capacitarme porque tengo que en algún momento transmitir, aunque sea lo básico porque estamos trabajando para revitalizar la lengua, porque todos dicen ah sí los quechuas no existen, es una lengua muerta y si tal vez, pero hay que tratar de despertarla y no podemos si no estamos capacitados. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Estrella del Sur.docx, 2:27 ¶ 149)

... yo creo que es importante que nosotros como docentes nos preparemos para trabajar con niños de la zona rural porque más allá de desarrollar las habilidades o ser un poquito más cercano a ellos, tenemos que saber la cultura. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en transcripción FG Escuela La tirana.docx, 6:10 ¶ 16)

De esta manera concluimos que las competencias que aún no son adquiridas por los docentes que trabajan en territorio rural (14%), son valoradas por los maestros rurales como relevantes y necesarias para la Educación Intercultural Bilingüe que entregan, estando en concordancia con lo expresado por la Comisión Europea (2005, 2007) quienes identifican y definen las competencias como herramientas fundamentales para poder ejercer una función docente y social en cualquier contexto educativo, más en los que se relacionan con territorios extremos o con las características que poseen las zonas rurales. En esta misma línea, el análisis de lo expuesto por los participantes también nos ha permitido observar que estas determinadas competencias son valoradas con puntuaciones más bajas en comparación con las valoraciones realizadas y expuestas acerca de su grado de importancia.

Es también fácil de interpretar que muchos docentes para trabajar en las escuelas ubicadas en el norte del país, principalmente en las zonas rurales de Iquique, han tenido que adecuarse a la realidad de cada establecimiento, teniendo que formarse en muchos casos de manera autónoma para subsanar las falencias que ellos mismos van encontrando en su

desarrollo profesional. Cabe señalar que la gestión de los directivos gubernamentales Corporación Municipal de Desarrollo Social de Pozo Almonte, CORMUDESPA (Véase capítulo II), encargada de las nueve escuelas rurales participantes en esta investigación, cuenta con un plan de trabajo donde la formación continua de los agentes del proceso educativo es prioridad, por ende, su plan de gestión busca subsanar lo que por años se vive en este contexto educativo y que el conglomerado educativo exige con más ímpetu. Para finalizar esta conclusión relacionada a las competencias que no están adquiridas al 100%, nos quedamos con la reflexión de una docente muy pertinente:

... Ahora creo yo que uno como docente, las competencias si no las tienes, hay que hacérsela porque obviamente están en nuestras manos la formación de ciudadanas y ciudadanos del mundo, ahora cuando uno estudia pedagogía no sabe donde va a trabajar, no sabe, y a lo largo de la carrera docente uno puedo ir migrando del campo a la ciudad, al poblado, a un pueblo, por ende uno como docente tiene la capacidad como para involucrarse y conocer el contexto donde va a trabajar o va a llegar, o sea la responsabilidad mía como docente, es, donde yo vaya tengo que hacer un estudio. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela La tirana.docx, 6:12 ¶ 20)

4.1.3 Adquisición favorable de saberes docentes

La presente investigación busca identificar tanto las competencias como los saberes necesarios para una Educación Intercultural Bilingüe de calidad, en este sentido al trabajar con un porcentaje de estudiantes indígenas, más en establecimientos ubicados en las zonas rurales del norte del país, se vuelve necesario desarrollar, además de competencias docentes, saberes esenciales para la inclusión de aprendizajes ancestrales al curriculum nacional vigente en Chile. Desde la implementación de la asignatura de Lengua indígena (véase capítulo I, apartado 2.3.1) los establecimientos educativos que cuentan con más del 20% de alumnos pertenecientes a algún pueblo originario, buscan relevar las lenguas, culturas, historias y cosmovisión dentro del aula, promoviendo una ciudadanía intercultural, esto va más allá de las competencias que debe poseer un docente que ejerce su labor en territorios rurales, sino más bien en conocer y enriquecerse de la cultura originaria chilena, rescatando sus valores y transmitiéndolos a las próximas generaciones, pero lamentablemente esta acción no se ha podido ejecutar con facilidad, ya que al contar con pocos profesionales expertos en esta área todo esfuerzo recae en los educadores

tradicionales “Yatichiris”, quienes son los profesionales expertos y concedores de estas culturas quienes durante algunas horas semanales (dos días a la semana) deben educar a los estudiantes en base a la cosmovisión indígena de alguno de los nueve pueblos originarios. Como bien señalamos son pocos los docentes preparados para poder apoyar la labor de desarrollar una Educación Intercultural transversal para la revitalización cultural y lingüística de los pueblos indígenas vulnerados.

Al analizar las puntuaciones que valoran el grado de dominio y/o adquisición de los saberes docentes del norte de Chile, podemos concluir que, de los 33 saberes consultados sólo un 6% están adquiridos satisfactoriamente por los participantes, específicamente los relacionados a **poseer conocimientos de las danzas locales** y de la **calidad de la conexión a internet de la escuela y desde los hogares**. Estos saberes se justifican en la medida que vamos conociendo los fundamentos y opiniones de los docentes participantes, quienes exponen con relación al primer saber señalado que, dentro de la misión y visión de cada establecimiento, está la de conmemorar las fechas importantes para la comunidad indígena como lo es el “Machaq Mara”, “Inti Raymi”, por nombrar algunos de la zona norte, esto varía dependiendo de la zona geográfica y el pueblo originario. Cabe señalar que habitualmente en Chile se tiende a folklorizar la interculturalidad, ya que son solo en estas fechas donde se realiza la ascendencia indígena, a través de los bailes, comidas y rituales ancestrales que demuestran lo importantes que son para los indígenas y los poblados nortinos:

... hoy día nuestra escuela tenemos la celebración del Inti Raymi que antes que yo recuerdo no lo teníamos por ejemplo y lo hacemos con toda propiedad como escuela como enseñanza también para las familias y los niños la importancia que tiene el inti raymi para la cultura y cosmovisión andina. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en transcripción FG Escuela Mamiña.docx, 7:16 ¶ 59)

... lo otro que me gustó mucho que se integrará en la escuela, la asignatura o taller extra programático de folclore porque eso ha ayudado obviamente a que los niños durante todo el año, estén entusiastas bailando todo lo que es bailes y danzas nacionales, por ende, de esa forma también se conservan las raíces de nuestro país, por lo tanto, haber incluido este taller extra programático fue muy acertado, (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en transcripción FG Escuela La tirana.docx, 6:22 ¶ 54).

... no solamente para julio para el Machaq Mara o para septiembre las fiestas patrias, sino que hacer parte desde marzo a diciembre a lo mejor, no siempre, pero o en cada clase siempre, ejemplos o lecturas, o no se qué, involucradas en base al contexto que estamos insertos, eso yo creo que no tan solo en la tirana, sino a nivel rural o a nivel ciudad. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0 en transcripción FG Escuela La tirana.docx, 6:24 ¶58)

Con relación a los saberes sobre **el conocimiento de la conectividad tanto dentro del establecimiento como desde los hogares**, podemos señalar que, durante el tiempo que se llevó acabo esta investigación, estos saberes se vieron en la necesidad de trabajarse con mayor énfasis, ya que como es de conocimiento de todos, la pandemia que afecto al planeta (Covid-19), ha ocasionado que la forma de entregar los conocimientos por parte de los establecimientos educacionales se modifiquen, siendo el computador e internet las herramientas necesarias para el docente y los estudiantes en pleno siglo XXI.

El Ministerio de Educación chileno en representación del Gobierno de turno, comienzan una reestructuración del proceso Educativo, unificando criterios al considerar indicadores tales como; La diversidad de estudiantes según territorio geográfico, nivel socioeconómico de las familias y los recursos tecnológicos disponibles, indicadores que dieron paso a la creación de un plan de acción que como bien señala Raúl Figueroa, Ministro de Educación, (UNESCO, 2020, p1) permite la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes y los beneficios para los sectores más vulnerables, ítems que ya se habían visto perjudicados durante el periodo académico 2019, pero que, en esta oportunidad, pretende dar solución a las diversas aristas que conlleva comenzar un año académico virtual y con personas que jamás han sustituido la presencialidad de su trabajo cotidiano, cómo es el caso de los Docentes en cualquier lugar del mundo. Como bien señalamos se colocan a disposición de la comunidad educativa distintas plataformas digitales, las cuales permitieron el acceso a recursos educativos desde primer año de enseñanza básica hasta cuarto medio, que en España equivaldría a primero de primaria hasta tercero de la ESO, esto a través de alianzas con redes de telefonía móvil. Además, para cada establecimiento público buscaron una plataforma que les permitiera entregar los contenidos en línea de la manera más práctica, permitiéndole a cada Docente poder continuar con su labor, pero desde una plataforma en línea.

Ahora bien, llegamos a la conclusión que, aún contando con la conectividad y los equipos digitales para las clases, el agobio estuvo latente debido a; la mala conexión a internet, mal manejo de las redes, inasistencias injustificadas, poca rigurosidad por parte de las familias, metodología inadecuada, analfabetismos digitales por parte de los estudiantes y principalmente de los docentes, que si bien ya tienen una compleja misión al trabajar en contextos rurales, entiéndase por complejo la tarea de transmitir una Educación Intercultural Bilingüe y los saberes correspondiente, ahora se le suman nuevas competencias que deben adquirir de manera apresurada y en la misma práctica. Una de las ventajas de esto es lo que muchos docentes han planteado sobre el apoyo de la gestión del equipo de dirección educacional comunal, quienes complementaron el plan de acción ofrecido por el Gobierno de Chile, instaurando mecanismos que fueran a favor de los estudiantes de las nueve escuelas rurales que están bajo su manto, permitiendo una estabilidad con respecto al proceso educativo de tantas niñas, niños y adolescentes de los poblados del norte del país.

... Este año, yo creo que igual ha sido súper visible que ellos tienen un compromiso con lo que es la educación rural, porque yo creo que todas las demandas que venían desde el ministerio han sido filtradas por ellos, antes de llegar a los colegios y se han adecuando a la realidad de los colegios, o sea yo creo que ellos manejan porque igual han estado entre comilla presente visitando los colegios, entonces saben la realidad que tenemos todos, que no nos pueden exigir de repente cosas como tener una conexión de 3 horas por zoom con los niños porque sabemos que no es la realidad ni de este colegio, ni de otro de la comuna, entonces ellos sí yo creo que se ve ese compromiso y se ve que ellos saben en el lugar donde están trabajando entonces hacen todo para que nosotros como colegio, como docentes, nos podamos mover en ese ámbito y de la mejor manera. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en transcripción FG Escuela La tirana.docx, 6:29 ¶ 78 – 79)

... yo creo que nos hemos esforzado y hemos tenido una paciencia y una fuerza de voluntad tan grande entre todos, porque esta situación nadie sabía que iba a ocurrir, teníamos otras cosas planificadas de otra manera y tuvimos que durante la marcha ir cambiando y modificando algunas estrategias y en conjunto como comunidad educativa se ha hecho un buen trabajo. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Fuerte Baquedano.docx, 3:1 ¶ 6)

De esta forma destacamos que, si se parte de la base que todas las escuelas situadas en los poblados pequeños vivieron el mismo proceso de reestructuración educativa debido a

los acontecimientos enfrentados durante la pandemia, es evidente que estos saberes fueron valorados con un alto puntaje de adquisición, ya que sin duda fueron éstos los que mayormente se utilizaron durante el año académico, pero más allá de esto, lamentablemente aún no se logra manejar los saberes ancestrales necesarios para una Educación Intercultural Bilingüe que satisfaga las necesidades de la comunidad indígena de Chile y principalmente de las etnias que aún perduran en el norte del país.

4.1.4 Saberes docentes no adquiridos.

Lamentablemente el 94% de los saberes seleccionados para esta investigación, se encuentran en un desarrollo medio o en algunos casos no se logran visualizar en las prácticas docentes que desarrollan, pero a pesar de que no están todos los saberes adquiridos completamente, los encuestados siguen autoevaluando su desempeño satisfactoriamente y solo un 11% de los profesionales no logra contar con la adquisición adecuada de todos ellos. Más de la mitad del conglomerado señala que los saberes más escasos son los relacionados a;

- Poseer conocimiento del patrimonio no artístico local (moneda, armas o manuscritos)
- Poseer conocimiento de los socios institucionales culturales de la localidad.
- **Poseer conocimiento de la red de profesores de las escuelas rurales de su zona geográfica.**
- Poseer conocimientos de proverbios locales.
- Poseer conocimiento de los socios institucionales encargados de la protección del medio ambiente.
- Poseer conocimiento de los saberes ecológicos locales.

Principalmente nos hemos querido detener en un saber que como investigadores sentimos que es importante desarrollar en el conglomerado estudiado, sin desmerecer los demás, pero consideramos que es y será pertinente para el desarrollo profesional de los docentes de zonas rurales, este es el que hace relación a **Poseer conocimiento de la red de profesores de las escuelas rurales de su zona geográfica.** Frente a este saber concluimos que la buena convivencia entre los pares, la relación de confianza y unión hace que el traspaso de experiencias sirva para desarrollar estos saberes que hacen mucha falta, el entablar un diálogo pedagógico ayuda a poder cumplir nuevos desafíos para los estudiantes, al mismo tiempo que sirve de aprendizaje y ejemplo entre los docentes,

aportando a entender la escuela desde la equidad y solidaridad. Un ejemplo claro es el que comentan los docentes de la asignatura de inglés que han querido ser partícipe del grupo focalizado realizado, independientemente de la lejana relación de esta asignatura con la cultura indígena.

... disculpe que hable de la red, porque nosotros tenemos una red de inglés, que trabajamos con los colegas de aymara de la escuela y también de todas las escuelas de Pozo Almonte para crear un material unificado que tenga estas características de estos pueblos por ejemplo tuvimos un diálogo, una reflexión pedagógica que tenía que ver, como bien decía la compañera, oye acá en Huatacondo y Mamiña no hablan aymara, hablan quechua, ¿cómo incorporamos este conocimiento en este material? y la decisión fue preguntar a los que saben, a los expertos, a los Yatichiris . (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Estrella del Sur.docx, 2:19 ¶116)

... nosotros como red de Inglés, cambiamos el tópico de lo más importante, por ejemplo que habla de EE.UU, New York , nosotros lo cambiamos por ejemplo por el Machaq Mara, qué se hace en el Machaq Mara, qué se desarrolla el 16 de julio o qué pasa el 10 de agosto, nosotros como red de inglés lo hemos tratado de implementar en las actividades que se desarrollan con los niños, o sea dejamos de lado el currículum, más que enseñarle la parte del mundo en sí, lo desarrollamos en el contexto de ellos, que es súper importante porque así ellos le toman el peso, o les interesa más aprender acerca de ... “oh en inglés está hablando del Machaq Mara”, “oh la miss está hablando del 16 de julio en inglés” y ellos ya se sienten un poquito más parte y más cómodo al responder las preguntas que se les hacen, de hecho ha resultado súper bien eso. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en transcripción FG Escuela La tirana.docx, 6:20 ¶48)

Continuando con la importancia de desarrollar este saber, debemos señalar que desde el 2012, el Ministerio de Educación, según el Decreto 968 (Véase capítulo I, apartado 2.3.3), ha impulsado las reuniones de microcentros, instancia donde los docentes multigrado que trabajan en las escuelas rurales más alejadas, se reúnen, una vez al mes, para realizar encuentros técnicos-pedagógicos, donde evalúan la situación de los aprendizajes escolares de sus estudiantes, las innovaciones necesarias para seguir mejorando y programar las acciones para un plan de mejoramiento relacionado con las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Si bien es una iniciativa que se lleva a cabo, una de las falencias es que solo reúne a los unidocente de las nueve escuelas participantes, en este caso las docentes que

ejerce su labor en el poblado de Macaya y la de Huatacondo, escuelas que dentro de sus características se encuentra que están alejadas a la comuna central (Pozo Almonte) y tienen una educación multigrado. Dudas hay al respecto de los motivos por los cuales estos microcentros no pueden reunir a más docentes o de otras instancias para la participación masiva de todos los profesionales que trabajan en territorios rurales del norte de Chile. Pero para el conglomerado participante, el trabajar colaborativamente es todo un desafío, saben y destacan lo importante que serían nuevas instancias de reflexión, participación, intercambio y aprendizaje con sus colegas educadores.

...Yo creo que depende mucho de nosotros y te voy a poner otro ejemplo. Yo creo que aprender del colega tiene que ver mucho con desprivatizar el aula primero, trabajar colaborativamente y expandir nuestra comunidad de aprendizaje. Y eso depende totalmente de dos cosas; aprender a ponernos de acuerdo y bajar el ego profesional ¿por qué? porque por ejemplo cuando yo soy capaz de trabajar con otro de aceptar mi debilidad y que esa persona me enseña, ahí crecemos. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Estrella del Sur.docx, 2:18 ¶116

... yo creo que parte en la capacidad de ponernos de acuerdo y cuando yo pongo a disposición mis conocimientos en el trabajo colaborativo, expando mi comunidad de aprendizaje, también el desarrollo personal entre pares. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Estrella del Sur.docx, 2:21 ¶116)

... mira yo llevo muchos años trabajando en educación y por cosas azarosas de la vida me ha tocado trabajar en lugares rurales, en mamiña, en pintado, en la huayca, pero mi opinión es que los grupos son muy cerrados, a ellos le cuesta mucho aceptar la llegada de un afuerino y una vez que te aceptan, te valoran y te respetan mucho, pero eso es un proceso uno no logra entrar tan rápidamente a esos círculos. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela la huayca.docx 5:10 ¶3)

Frente al balance que el profesorado realiza con respecto al grado de dominio de estos saberes, nos ha permitido identificar una serie de necesidades y prioridades para diseñar cualquier tipo de plan específico de formación destinada a la capacitación del profesorado de la escuela rural, ya sea en el marco de una formación inicial o conti

4.2. SEGUNDO OBJETIVO GENERAL:

- *Elaborar una propuesta orientativa que genere conocimientos originales en el desarrollo y permanencia de las propias competencias y saberes del profesorado que ejerce docencia en escuelas ubicadas en contextos rurales del extremo Norte de Chile.*

El dominio de los saberes y competencias docentes básicas están estrechamente relacionadas con la dimensión territorial, al contexto geográfico donde se encuentran estos establecimientos, en nuestra investigación, a la realidad de las escuelas ubicadas en el norte del país, específicamente en los poblados ubicados en pleno desierto de Atacama. La adquisición de estos saberes y competencias son un aspecto clave que el profesorado debe considerar si uno de sus destinos es trabajar en estas zonas y aportar al patrimonio, cosmovisión y capital cultural del territorio al cual pertenece la escuela, en nuestro caso a las zonas que por muchos años fueron habitadas por la población indígena chilena

Sin embargo, el desarrollo de estas competencias y saberes profesionales específicos se condiciona por estas problemáticas:

- **Falta de profesionales expertos en el tema:** Ya hemos explicado la falta de ofertas universitarias o técnicas dedicadas a formación de docentes en base a una Educación Intercultural Bilingüe (capítulo II), pero si a esto le sumamos que los únicos profesionales capacitados en esta área no suelen optar a trabajar en escuelas ubicadas en territorios rurales, la situación se hace más compleja. Solé (2016) ya explicaba esto al señalar que, por norma general, las prioridades de los docentes es integrar escuelas pertenecientes a áreas urbanas o a poblaciones mayores a 1.500 habitantes. Pero a veces la realidad es diferente y por diversos motivos muchos docentes llegan a trabajar en zonas rurales, ya sea por el incremento económico que hay o por las características de las zonas, pero una vez estando trabajando y a pesar de valorar positivamente la experiencia, de igual forma intentan cambiar de destino, desvinculándose de la posibilidad de planificar un proyecto de vida a medio o largo plazo en estos poblados. Algunos deciden seguir ejerciendo su labor, pero no viviendo en la zona, sino esforzándose día a día, al trasladarse de la ciudad a los poblados, por ende, el conglomerado docente muchas veces carece de sentido de pertenencia al territorio, muy necesario para implementar nuevas propuestas educativas acordes a las necesidades del entorno.

- **Escasa formación inicial y continuada:** Educar en la escuela rural trae consigo asumir un enfoque epistemológico y metodológico diferente al de la escuela urbana. Por lo tanto, desarrollar una carrera docente en escuelas ubicadas en territorios rurales implica adoptar una función y unos roles diferentes a los que se trabajan en la escuela urbana (Boix,2014; Chaparro-Aguado y Rubio, 2010; Cornish, 2006). Lamentablemente la Educación chilena está en desventaja al no contar con instituciones de formación del profesorado que impartan planes específicos centrados en la Educación Intercultural Bilingüe. Destinando exclusivamente esta responsabilidad a las personas vinculadas al área intercultural, pero sin formación universitaria o pedagógica alguna. Nos referimos principalmente a los educadores tradicionales, personas pertenecientes a algún pueblo originario, que manejan la lengua del pueblo, además de su cultura y cosmovisión ancestral.
- **Falta de consolidación de proyectos educativos sensibles con las necesidades y problemas del territorio:** Para mejorar la calidad de la educación en las escuelas rurales chilenas, los maestros han realizado un gran trabajo a pesar de una escasa formación, adaptando las escuelas con el territorio local, pero desgraciadamente se cierran en una política en donde las puertas se abren a la comunidad externa en ocasiones puntuales y por periodos cortos, ocasionando que los agentes externos sigan siendo eso “externos” sin un involucramiento permanente con los planes y proyectos institucionales. Además, la falta de comunicación y de una buena gestión, ha ocasionado que los proyectos para subsanar los problemas y necesidades del territorio sean mínimos y responsabilidad de algunos pocos docentes que se interesan por mejorar la Educación Intercultural Bilingüe a través del traspaso de contenidos relacionados a las situaciones actuales que se viven en estos territorios rurales.

Teniendo como referencia estas problemáticas, la investigación “**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE: “Competencias y Saberes del profesorado rural nortino: Educando alumnos extraordinarios, en contextos vulnerables”**”, tiene dentro de sus finalidades elaborar las bases que orienten el diseño de planes de formación inicial y permanente para los docentes de primaria que ejercen su labor en territorios rurales del norte del país.

Tras un proceso previo de análisis de los resultados podemos señalar que estos muestran que el profesorado encuestado califica como elevada (93%), la necesidad de desempeñar competencias y saberes relacionadas a los dominios del Marco para la buena enseñanza, principalmente la que hace relación a la creación de un ambiente propicio para la enseñanza y la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, valoraciones que superan los 3,40 puntos, alcanzando casi el máximo considerable 4 pts. Para más claridad en este tema y como guía para identificar tanto los saberes como las competencias menos adquiridas por los participantes, las hemos categorizados considerando la moda como referente de esta acción. A continuación, la tabla continua enumera las competencias y saberes según el grado de adquisición de estos, comenzando por los resultados que el profesorado encuestado califica con un puntaje elevado, por ende, los que están más internalizados por el conglomerado participante se ubican al comienzo de la tabla, terminando con los que tienen una adquisición escasa o nula. Para identificar al dominio al cual pertenece o específicamente al área que abarca del Marco para la Buena Enseñanza chileno los recuadros se han coloreado para su mayor comprensión.

Tabla N° 28: Categorización de resultados sobre las competencias docentes del profesorado rural del norte de Chile relacionadas a los dominios del MBE.

| | COMPETENCIAS | MODA |
|-----|---|-------------|
| 1. | Promueve, dentro de la escuela, un clima de respeto por las diferencias entre compañeros (género, culturales, étnicas y socioculturales). | 3,85 |
| 2. | Sensibiliza al alumnado sobre los problemas relacionados con el desarrollo sostenible de las zonas rurales. | 3,24 |
| 3. | Incluye en sus actividades los aprendizajes previos, saberes e intereses de sus estudiantes, incorporando sus expectativas. | 3,23 |
| 4. | Desarrolla el conocimiento de la diversidad cultural del territorio rural. | 3,22 |
| 5. | Desarrolla la valoración crítica de los valores de su territorio rural. | 3,21 |
| 6. | Adapta la planificación docente en función de las necesidades del territorio rural. | 3,02 |
| 7. | Relaciona los contenidos con la realidad territorial inmediata. | 3,02 |
| 8. | Establece relaciones entre las experiencias previas vinculadas al territorio rural y a los nuevos aprendizajes de sus estudiantes. | 2,98 |
| 9. | Desarrolla actividades para el conocimiento indígena de la cultura local. | 2,98 |
| 10. | Implica a la familia en actividades complementarias / extraescolares. | 2,98 |
| 11. | Incorpora el uso de las TIC en sus planificaciones para el conocimiento del territorio rural. | 2,93 |
| 12. | Utiliza la escuela como un espacio cultural de la comunidad local. | 2,93 |
| 13. | Establece pautas de participación escuela-familia-comunidad y viceversa. | 2,89 |

| | | |
|-----|---|------|
| 14. | Utiliza los recursos que ofrece el territorio rural (natural, materiales, sociales y culturales) al planificar sus actividades. | 2,87 |
| 15. | Incluye las características culturales del territorio rural dentro de la planificación docente. | 2,85 |
| 16. | Incluye, en sus planificaciones, contenidos vinculados con saberes previos, relacionados con la cultura del territorio rural. | 2,85 |
| 17. | Evalúa los aprendizajes sobre la cultura local. | 2,85 |
| 18. | Se involucra con iniciativas socioculturales de la comunidad | 2,83 |
| 19. | Tiene en cuenta las características del territorio rural en la organización espacio temporal de las actividades planificadas. | 2,81 |
| 20. | Implica a la comunidad local en actividades complementarias/ extraescolares. | 2,8 |
| 21. | Incorpora agentes de la comunidad local al centro educativo. | 2,79 |
| 22. | Crea material didáctico apropiado para cada nivel utilizando las redes disponibles en la comunidad rural. | 2,75 |
| 23. | Realiza actividades complementarias que surgen del territorio rural. | 2,74 |
| 24. | Utiliza las TIC como un elemento de comunicación entre los agentes del territorio rural. | 2,74 |
| 25. | Posibilita acciones de desarrollo profesional en relación con las necesidades formativas detectadas. | 2,72 |
| 26. | Identifica las necesidades formativas del profesorado en relación con el territorio rural. | 2,71 |
| 27. | Incluye las necesidades del territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación. | 2,63 |
| 28. | Evalúa los aprendizajes relacionados con el desarrollo sostenible del territorio rural. | 2,58 |
| 29. | Implica al equipo docente en proyectos vinculados al territorio rural. | 2,56 |
| 30. | Propone situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural. | 2,42 |
| 31. | Sabe hablar Quechua o alguna lengua originaria. | 1,41 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados tabulados por programa SPSS

Nota: números coloreados según dominio del Marco para la Buena Enseñanza

| | |
|--|--|
| | Dominio A: Preparación de la Enseñanza. |
| | Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. |
| | Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. |
| | Dominio D: Responsabilidades Profesionales. |

Podemos identificar que las competencias mejor puntuadas son las que por moda oscilan entre 2,80 y 3,85, ahora bien, todas se aproximan a la máxima valoración, pero las competencias que no logran este rango, o sea, menos de 2,80 son las que requerirán trabajo más específico para lograr adquirirlas con precisión. De las 31 competencias expuestas, 11 están en un grado de adquisición media o escasa, lo cual nos señala cuáles son los focos que debemos intervenir, poniendo atención en las que tienen relación a los dominios relacionados a las responsabilidades profesionales y preparación de la enseñanza.

Tabla N° 29: Categorización de resultados sobre saberes docentes del profesorado rural del norte de Chile relacionadas al dominio A del Marco para la buena enseñanza.

| SABERES | MODA |
|---|-------------|
| 1. Calidad de la conexión a internet de la escuela. | 3,26 |
| 2. Posibilidad de los estudiantes de acceder a internet desde su domicilio. | 3,02 |
| 3. Conocimiento de las danzas locales. | 3 |
| 4. Conocimientos sobre las creencias religiosas. | 2,94 |
| 5. Conocimiento de las creencias locales. | 2,85 |
| 6. Conocimiento de los eventos festivos locales. | 2,8 |
| 7. Conocimiento de las tradiciones gastronómicas locales. | 2,78 |
| 8. Conocimientos de los rituales locales. | 2,76 |
| 9. Conocimiento de los saberes relacionados con la flora y la fauna local. | 2,57 |
| 10. Conocimiento de las prácticas sociales locales. | 2,56 |
| 11. Conocimiento del patrimonio natural local (espacios naturales como los paisajes o las formaciones físicas, biológicas o geológicas). | 2,54 |
| 12. Conocimiento de la etnia y la lengua local. | 2,5 |
| 13. Conocimiento del patrimonio cultural (pinturas, esculturas, artesanía, instrumentos de música o joyería). | 2,46 |
| 14. Calidad de las relaciones con el alcalde y otros cargos electos. | 2,46 |
| 15. Riqueza de la oferta de actividades extraescolares deportivas dirigidas a los estudiantes. | 2,44 |
| 16. Conocimiento de la literatura local (cuentos, canciones infantiles, cantos o poemas). | 2,43 |
| 17. Conocimiento del patrimonio cultural inmueble (arquitectura, monumentos o yacimientos arqueológicos, ruinas). | 2,41 |
| 18. Conocimiento de la mitología local (leyendas, mitos, adivinanzas). | 2,39 |
| 19. Conocimiento, saberes y destrezas relacionadas con la artesanía local. | 2,39 |
| 20. Conocimiento de las asociaciones o instituciones culturales locales. | 2,33 |
| 21. Conocimiento del patrimonio agrícola local. | 2,33 |
| 22. Conocimiento de los socios, institucionales locales (servicios del estado, de la comunidad autónoma, de la provincia, del municipio o de sus representantes electos). | 2,31 |
| 23. Conocimiento de la organización social local. | 2,26 |
| 24. Riqueza de la oferta de actividades extraescolares culturales dirigidas a los estudiantes (música, danza, teatro). | 2,26 |
| 25. Conocimiento del teatro local. | 2,2 |
| 26. Conocimiento de los juegos locales. | 2,19 |
| 27. Conocimiento de otras instituciones locales (que no sean culturales). | 2,17 |
| 28. Conocimiento de los saberes ecológicos locales. | 2,15 |
| 29. Conocimiento de los proverbios locales. | 2,09 |
| 30. Conocimiento de los socios institucionales encargados de la protección del medio ambiente. | 2,09 |
| 31. Conocimiento de la red de profesores de las escuelas rurales de su zona geográfica. | 2,09 |
| 32. Conocimiento de los socios institucionales culturales locales. | 2,02 |
| 33. Conocimiento del patrimonio cultural no artístico local (moneda, armas o manuscritos). | 1,93 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados tabulados por programa SPSS.

En relación a los 33 saberes seleccionados en esta investigación la situación es diferente, en esta área, el conglomerado de profesores indica no dominar satisfactoriamente los saberes que se relacionan al territorio donde desarrollan su ejercicio docente. De esta manera se observa que los saberes que tienen una adquisición media y escasa son los que fluctúan entre 1,93 a 2,80 de moda. Identificando de esta manera 27 saberes que requieren capacitación o formación pertinente. Además, como destacan los análisis de las respuestas a los cuestionarios distribuidos en las nueve escuelas del norte de Chile, los profesores que están trabajando en territorios rurales están convencidos de la necesidad de tener en cuenta las características de los territorios en sus clases, pero no siempre saben cómo introducirlos. Para ello proponemos trabajar tanto en la formación inicial de los futuros docentes como en la formación continua de los docentes existentes, acción que por lo general es la más requerida por los participantes a esta investigación;

... de verdad es muy importante que nos preparen en la universidad, que preparen en la universidad este tipo de metodología pero de verdad nosotros en ningún momento nos prepararon para esto y de verdad hace falta y no solamente si tu eres un profesor que está estudiando interculturalidad, sino que cualquier profesor, cualquier profesor podría llegar a una escuela rural entonces también falta eso en el currículum no solamente pensar en los profesores que están estudiando una carrera interculturalidad, sino también en los profesores generalistas básicos como nosotros que necesitamos esa preparación igual, porque por el destino puedes llegar a una escuela rural y no tienes las herramientas para enfrentarte a dos niveles en una misma sala y es lo que uno lamentablemente ha tenido que aprender a golpe y porrazo, ir prueba y error, prueba y error. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela la huayca.docx, 5:6 ¶ 25)

... yo también comparto la idea de que todo docente debe ser preparado para la ruralidad, de hecho debería ser preparado para todo tipo de contextos, porque uno no tiene asegurado el lugar donde ir a trabajar, hay docentes saliendo de una región han ido a trabajar a otros lugares del país, he sabido de docente que incluso tratan de hacer docencia en otros países, por lo tanto siento que no solamente con la interculturalidad debería haber capacitación de todos los conceptos quizás no profundizar, ya si hablamos de querer perfeccionarnos en un tipo de contexto y cultura específica claro, ahí el docente podría perfectamente cierto postular a una capacitación específica, algún estudio específico, pero sí deberíamos tener un bagaje general de los contextos de las culturas que hay en nuestro país para poder desenvolvernos tranquilamente, porque si es cierto que no todas las

personas están capacitadas para trabajar en el ámbito rural. Pienso que es fundamental. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en transcripción FG Escuela Mamiña.docx, 7:9 ¶ 39)

... Yo creo que es importante eso que nosotros como docentes nos preparen para trabajar con niños de escuelas rurales, lo que es en sí el trabajar con niños aymara y sus tradiciones que son súper importantes. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en transcripción FG Escuela La tirana.docx, 6:75 ¶ 16)

... imagínate si estamos entrampándonos en las materias que son las, entre comillas, una comilla muy grande, las principales imagínate como está abandonada la Educación Intercultural, entonces yo creo que es súper necesario el respaldo de políticas, es la pregunta que hiciste hace rato, que todos se fueron por la voluntad y eso. yo creo que sí es importante porque al final estamos condicionados a trabajar y actuar en base a eso, ojalá no fuera así, pero realmente es necesario porque nadie se ocupa de la Educación Intercultural. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela Estrella del Sur.docx, 2:30 ¶ 153)

... hace falta, por ejemplo, en la metodología cómo trabajar con dos niveles al mismo tiempo, con tres con cuatro niveles al mismo tiempo, la metodología es súper importante y lamentablemente a pesar de que nosotros hemos buscado capacitaciones en eso, no hay muchas capacitaciones de metodología en escuelas multigrados, entonces nosotros de a poco hemos ido entre todos discutiendo como equipo, de cómo lo podemos hacer. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela la huayca.docx, 5:5 ¶ 25)

... ojalá que los nuevos docentes vengan preparados para ese desafío y que también haya preparación para los que estamos dentro de ese desafío, porque de verdad cuesta, no es algo fácil, no es algo fácil. (Atlas.ti. versión 22.0.6.0. en Transcripción FG Escuela la huayca.docx, 5:39 ¶ 25)

Propuesta orientativa para el desarrollo de competencias básicas en docentes que ejercen en territorios rurales del norte de Chile.

Partiendo de las ideas que surgen de la tabla anterior y de los análisis realizados, observamos una carencia formativa en relación con el papel del maestro rural su preparación y responsabilidades específicamente. Por todo ello presentamos un plan orientativo dirigido a mejorar las competencias y conocimientos, reforzar su perfil profesional y posibilitar una mayor cohesión entre los docentes de zonas rurales que a su vez ayudará a su desarrollo profesional, ya que el marco teórico y desarrollo específico de esta investigación nos lleva a señalar que cualquier plan de formación que se diseñe para suplir las carencias identificadas, debe adaptarse a las características sociales, educativas y políticas de cada territorio, teniendo en cuenta las necesidades específicas, incidiendo en aquellas competencias y saberes que en cada uno de los territorios estudiados han indicado que son menos dominados y/o mejor valorados.

Esta propuesta ha sido diseñada utilizando metodologías que permite a los docentes rurales formarse con una visión abierta de la escuela rural multinivel, bilingüe, flexible, colaborativa y con vínculos con el territorio. Tenemos que considerar además que teniendo en cuenta los resultados del estudio de campo, cada establecimiento puede adecuar su formación según las necesidades que requieran, tanto en relación a las competencias como en los saberes. No obstante, para facilitar la lectura organizamos la propuesta en base a siete aspectos principales nacidos a partir de los resultados obtenidos con los instrumentos de estudio

1. A quién va dirigida la formación (identificación de los destinatarios).
2. Objetivos generales de la formación.
3. Descripción precisa de los contenidos en relación directa con los valores transversales ligados a la ruralidad y la educación rural.
4. Métodos de formación.
5. Métodos de implementación.
6. Métodos de evaluación.
7. Equipo pedagógico: formadores, actores y participantes externos.

1. A quién va dirigido.

En términos generales nuestra propuesta orientativa de formación está dirigida a todos los docentes de primaria (1º a 4º de enseñanza básica), de las nueve escuelas participantes en esta investigación que pertenecen a la Corporación de Desarrollo Social de Pozo Almonte, en la ciudad de Iquique, pero queda a disposición de todos aquellos que estén interesados en este tipo de escuela, independiente que trabajen o no en escuelas rurales o si están activos o no (formación inicial de futuros docentes).

2. Objetivos generales.

En relación a los objetivos podemos señalar que, si bien los objetivos de formación pueden ser específicos para cada establecimiento y su contexto, nuestros objetivos de formación abarcan todas las necesidades identificadas en nuestro estudio de campo para las diferentes realidades escolares, especificando las siguientes:

- Conocer las dimensiones territoriales de la ruralidad y la relación con la escuela.
- Desarrollar competencias pedagógicas en relación con las características del territorio rural.
- Desarrollar saberes pedagógicos en relación con las características del territorio rural.
- Tomar conciencia del papel dinamizador del maestro en el territorio rural
- Capacitar al maestro para que conozca la ruralidad y la escuela rural.
- Actualizar, ampliar y profundizar conocimientos científicos y pedagógicos-didácticos y competencias profesionales especializadas relacionadas con la educación en zonas rurales.

3. Descripción de contenidos.

Con lo que refiere a los contenidos formativos a trabajar (saberes y competencias), también hemos tomado en consideración las necesidades expresadas por el conglomerado de docentes participantes, relacionándolos con la ruralidad y la educación rural. De esta manera identificamos los más relevantes para la investigación y la formación de los docentes de zonas rurales, todas relacionadas al marco para la Buena Enseñanza chileno y a los dominios que más requieren formación A y D;

- Dimensión territorial de la ruralidad y de las escuelas rurales chilenas.
- Organización de la escuela rural y sus principales características.
- Escuela rural en el Sistema Educativo: Marco legislativo y organizativo.

- Estrategias formativas para la incorporación de competencias docentes en relación con la dinamización cultural.
- Estrategias formativas para la incorporación de saberes locales al currículum escolar a partir de la colaboración con el entorno.
- Estrategias formativas relacionadas con las metodologías competenciales contextualizadas a el aula multinivel en una perspectiva cooperativa: organización agrupación del alumnado, modelos de evaluación, gestión de espacios y materiales didácticos.
- Estrategias formativas para la introducción del patrimonio natural, cultural, social, económico en los entornos rurales como factor de: identidad cultural, ecología, inclusión, bienestar, estética, sostenibilidad y atención a las necesidades específicas del territorio.
- Riqueza de la diversidad de los pueblos originarios chilenos: gastronomía, patrimonio natural: flora y fauna, organización y prácticas sociales, lengua originaria, patrimonio cultural inmueble y mueble, patrimonio cultural artístico: danza, teatro, juegos, literatura, mitología, artesanía, alfarería, patrimonio cultural no artístico: moneda, armas, manuscritos.
- Revitalización y Sostenibilidad de la cosmovisión indígena chilena para la educación rural.
- Innovación educativa en la escuela rural a nivel nacional e internacional.
- Utilización de las Tics como herramienta de aprendizaje en el aula rural.
- Modelos educativos que promueven la participación de la escuela en la vida comunitaria.
- Trabajo en red con el entorno, asociaciones y/o instituciones locales (culturales-no culturales), docentes de zonas rurales. Participación reactiva-proactiva.
- Actividades formativas extraprogramáticas (deportivas, culturales, familiares, entre otras)
- Aprender a gestionar grupos y las interacciones personales: cercanía emocional, clima de confianza, emociones en un contexto de aprendizaje, relación intergeneracional.
- Modalidades de formación del profesorado adaptadas y adaptables a los momentos formativos y a las necesidades específicas de cada establecimiento en relación a su contexto.
- Lucha contra la despoblación de las zonas rurales.

4. Modalidades de formación.

En cuanto a los métodos proponemos, como eje principal, la inducción. Considerando la experiencia del conglomerado docente como fuente imprescindible de transmisión de conocimientos, favoreciendo de esta manera la formación a través de una enseñanza entre pares, que pretende lograr una formación específica con las actividades propuestas por mismos docentes de escuelas rurales. Considerar, además, la participación de expertos para trabajar sobre la práctica docente en territorios rurales, se vuelve primordial en este plan orientativo, ya que buscamos además favorecer al intercambio de ideas, la reflexión y posibles soluciones a las necesidades de cada comunidad de aprendizaje. Así como también potenciar las buenas relaciones entre los distintos actores del proceso educativo, intercambios de recursos entre las escuelas, los docentes o entre los agentes educativos para que puedan interactuar entre sí y difundir la realidad de la escuela rural y su entorno. Proponemos también utilizar medios digitales para poder hacer registro de los avances de las acciones realizadas, así como difusión de la misma, en donde la realidad de la escuela rural y su entorno sea presentada de la forma más transparente posible y como fuente de registro permanente. Algunos ejemplos de actividades formativas a considerar serían;

- Inducción y seguimiento docentes nuevos.
- Cursos magistrales y trabajos dirigidos.
- Jornadas de trabajo sobre escuela rural.
- Visitas de escuelas rurales y talleres prácticos con maestros y maestras rurales.
- Trabajos prácticos de formación dentro de la escuela rural.
- Trabajos prácticos de formación en gestión y dirección de centros rurales
- Conferencias nacionales e internacionales.
- Talleres prácticos según necesidades de cada establecimiento.
- Desarrollo personal y convivencia escolar.
- Grupos de trabajo focalizado.
- Seminarios nacionales e internacionales
- Intercambio pedagógico entre docentes de escuelas rurales.
- Seguimiento de buenas prácticas docentes.
- Proyectos educativos en contextos rurales.
- Exposiciones de expertos sobre el tema de la cosmovisión indígena en contextos rurales.
- Traspaso de información por instituciones gubernamentales encargadas de la Educación Intercultural Bilingüe de Chile (CONADI-MINEDUC).

5. Métodos de implementación.

En términos de implementación de las ofertas formativas, la inducción nos lleva a organizar encuentros y jornadas para docentes rurales, específicamente realizando formación modular; talleres, seminarios, conferencias, debates, cursos de más de 5 horas de formación, plan acompañamiento en el centro, proyecto de formación en centro, encuentro provincial de escuelas rurales, jornada sobre legislación específica de escuela rural, estancias formativas, jornada sobre difusión de las experiencias de buenas prácticas (innovadoras, efectivas, sostenibles y replicables) a través de publicaciones (papel o digitales), actividades de investigación en el medio (banco experiencias) a nivel individual y/o en red, visitas al territorio rural (patrimonio, instituciones, fiestas tradicionales), implementación y participación en proyectos comunitarios e interdisciplinarios.

Para mayor detalle ejemplificamos algunas propuestas de formación que consideramos pertinentes a trabajar por los docentes de escuelas rurales del norte del país teniendo en cuenta los resultados obtenidos y las necesidades del conglomerado en estudio.

- Diseño e implementación de proyectos innovadores con proyección en el territorio rural próximo.
- Cursos sobre Tics o TEDIS con software libre: <http://aulasenraizadas.org/> Introducción al software, aplicaciones con imágenes y textos del alumnado, ediciones de videos y audios, presentaciones, visualización del territorio a través de redes,
- Cursos sobre herramientas y recursos para abrir la escuela al territorio local. Conocer herramientas, recursos y propuestas para la investigación, el cuidado y la difusión de nuestro territorio con la realización de productos materiales (en papel, maquetas, exposiciones) o digitales (audios, vídeos, redes sociales).
- Exposiciones por expertos en el tema ambiental de la zona, aspectos geográficos (paisaje, relieve, e hidrografía), flora y fauna del territorio, entre otros.
- Seminario sobre los saberes naturales dentro de la cosmovisión indígena (usos tradicionales de las plantas, el valor de la especie animal en la cultura indígena)
- Confección de material didáctico para la comprensión de la cultura material e inmaterial. Ejemplos: Guía turística de mi pueblo, maquetas de la localidad, cantos y bailes tradicionales (vídeos), programa radial con las tradiciones orales.
- Jornadas de trabajo con agentes externos a la escuela: instituciones, vecinos, emprendedores, entre otros. Ejemplos: Entrevista a los adultos de la comunidad, creación de biografías, practicas formativas en empresas o negocios locales, guía de oficios desaparecidos, creación de álbum fotográfico con personas honorables.

- Cursos sobre mejora de habilidades de comunicación y dinámicas grupales: empatía, escucha activa, asertividad, respeto, calma, dinámicas grupales, técnicas de resolución de conflictos y mediación, gestión eficaz de reuniones.
- Seminario o grupo de trabajo entre centros cercanos para informarse, formarse, crear recursos y coordinar temas concretos relacionados con las necesidades del territorio.
- Encuentros provinciales de escuela rural centrado en presentación de experiencias, establecer conexiones y coordinación entre el profesorado y los centros, pequeños talleres y foros de reflexión sobre la escuela rural nacional e internacional
- Primer encuentro de teatro y danza escolar: invitación para los establecimientos rurales de la zona y ciudades próximas.
- Plan de acogida del nuevo profesorado en el centro: acompañamiento e intercambio comunicativo entre docentes con antigüedad y nuevos agentes educativos. Establecimiento de protocolo de actuación.
- Curso sobre organización en aulas inter nivelares y metodologías activas: Asesoramiento y reflexión sobre un modelo de escuela basado en otra organización del aula, proceso educativo y evaluación formativa y/o continua.

6. Métodos de evaluación

La evaluación de las actividades podrá ser formativa (las decisiones son tomadas por los docentes) o formadora (las decisiones las toman los directivos según las necesidades de la escuela). También se sugiera que cada acción formadora sea evaluada durante todo su proceso, buscando remediales a los problemas que ocurriesen y fortaleciendo las actividades que den buenos resultados, además es necesario evaluar y medir el nivel de participación de los docentes implicados en las formaciones. Por ultimo, para que la formación sea efectiva y eficaz, se sugiere que sean profesionales con perfiles diversos pero que manejen las temáticas de ruralidad y educación rural: docentes especialistas en Educación Intercultural Bilingüe, docentes generalistas con años de trayectoria en contextos rurales, docentes universitarios, personal de la administración educativa del Estado, Educadores tradicionales, personas pertenecientes a comunidades indígenas, entidades de la comunidad local, por nombrar algunos.

- Evaluación inicial: presentación de las necesidades de la escuela según territorio y petitorio docente.

- Evaluación formativa y formadora: bitácora de actividades, portafolio de acciones, planificaciones, presentaciones, observación de buenas prácticas pedagógicas, registro de anécdotas, plan de acción, etc.
- Evaluación final: autoevaluación del proceso y resultados del propio profesorado implicado en las formaciones, coevaluación, evaluación entre pares, creación protocolo de acciones para la educación rural

7. Equipo pedagógico:

Se necesitan actores, personas, profesionales dispuestos a querer participar en esta iniciativa, que dentro de todo, busca fortalecer las competencias y saberes que poseen los docentes que ejercen su labor en territorios rurales, para esto en primer lugar necesitamos motivar y entusiasmar a los docentes activos para poder mejorar su práctica y desarrollo docente, con la finalidad de entregar una mejor calidad de educación en territorios muchas veces olvidados por la administración educativa pública.

- Maestros con experiencia en escuela rural (formadores acreditados)
- Maestros con mención en Educación Intercultural Bilingüe.
- Formadores acreditados en escuela rural
- Profesores de enseñanza superior especializados en educación rural
- Administración nacional, local y/o regional (como agentes intervinientes exteriores)
- Personas y entidades de la comunidad local (como agentes intervinientes externos)
- Personas y entidades de las comunidades indígenas locales.
- Profesores de universidad especializados en educación rural.
- Maestros rurales expertos o con excelencia académica.
- Profesionales relacionados con el ámbito sociocultural.

Para finalizar la descripción de este plan orientativo solo nos resta señalar que, los saberes y las competencias, basadas en la dimensión territorial, son el sustento de esta propuesta de formación permanente diseñada con una perspectiva holística, global y multidimensional de la Escuela Rural, para así incidir real y efectivamente en el contexto educativo intercultural chileno, que como pudimos analizar en esta investigación, carece de profesionales con competencias y saberes adquiridos necesarios para trabajar en territorios rurales.

4.3. CONCLUSIONES FINALES.

Actualmente la zona rural en Chile ha comenzado un proceso de reestructuración tanto social como económicamente, el cual incide consciente o inconscientemente tanto con los agentes del proceso educativo, como con los servicios locales, los cuales se ven en la necesidad de trabajar conjuntamente para un desarrollo sustentable y sostenible. Si recopilamos la información vertida en esta investigación nos daremos cuenta lo importante que es la comunidad indígena en las zonas rurales de Chile, extendiéndose no solo en el norte sino a lo largo y ancho de todo el país. De esta forma hacer el vínculo entre las comunidades escolares, indígenas y locales ayudará a desarrollar una Educación Intercultural Bilingüe que se base en el respeto, valoración y revitalización de la cultura ancestral de todo un país.

Para dar respuesta a estos cambios, las escuelas y principalmente las que están ubicadas en territorios rurales, requieren de un profesorado especializado, que además de dominar las competencias y saberes docentes básicos, también muestre sus habilidades a la hora de incorporar en su práctica docente las necesidades formativas específicas del alumnado de la escuela rural, que como bien describen Boix y Buscà (2020) hacen referencia a: la conciencia y preservación de la identidad del territorio al cual pertenecen; el conocimiento y la preservación de sus costumbres, tradiciones y patrimonio. Al respecto y teniendo en cuenta los objetivos de estudio presentados, los resultados obtenidos nos permiten considerar lo siguiente.

En lo que refiere al perfil del profesor que debe desarrollar estas competencias y saberes podemos señalar que dispone de una buena situación laboral, experiencia por antigüedad y altas expectativas profesionales para enfrentar los nuevos desafíos en Educación, lineamientos más que válidos según organismos europeos (Comisión Europea, 2005, 2007), Mulder, Weigel y Collings, (2008) o Aguerondo (2009), para facilitar la implementación de proyectos, planes o programas educativos que ubican a la ruralidad como centro de interés. Ahora bien, a juzgar por los resultados, la formación específica que han recibido los participantes de esta investigación es escasa o nula y la que se ha desarrollado ha sido de manera autónoma y en el ámbito formativo nada técnico o formal ofrecida por instituciones gubernamentales. Asimismo, tampoco puede obviarse que esta investigación no buscaba información con respecto al tipo de formación recibida.

Por otra parte, a la hora de valorar estas competencias y saberes profesionales que se consideran necesarias, podemos decir que las competencias y saberes identificados en el marco de este estudio son pertinentes y relevantes. Este hecho se deduce de los elevados índices de coherencia interna obtenidos tras analizar las respuestas del conglomerado de docentes que ejercen en las nueve escuelas rurales que participaron en esta investigación. Estos resultados también confirman la pertinencia de los marcos de referencia que se tuvieron en cuenta para la confección del catálogo de competencias, (Comisión Europea, 2004, 2007; Gonzalez y Wagenaar, 2010; Perrenau, 2007).

En cuanto al balance que el profesorado realiza con respecto al grado de dominio de sus competencias y saberes, se observa que el profesor de escuelas rurales suele valorar de manera elevada el dominio de un alto nivel de competencias en comparación a los saberes que debiesen poseer, el cual no logra ser significativo. Esto nos permite reconocer cuáles deben ser las competencias o saberes claves sobre las cuales llevar la propuesta orientativa que como objetivo general nos hemos planteado.

Como conclusión final, los resultados obtenidos esgrimen la idea que el profesorado de primaria que ejerce su función en territorios rurales considera que el grado de dominio de sus competencias es adecuado para ejercer en estos establecimientos, pero que los saberes relacionados a la dimensión territorial no se suelen corresponder a lo esperado en relación a su adquisición. Esta circunstancia puede relacionarse a la falta de formación específica relacionada al tema de la Educación Intercultural Bilingüe, profesionales especialistas trabajando en estas comunidades, falta de formación pedagógica de los profesores tradicionales (Yatichiris), pérdida de la cultura desde los hogares, falta de ofertas de intercambio pedagógico entre pares, además de la falta de vínculos claves con diversos agentes educativos del territorio. Por este motivo, sería también recomendable realizar estudios de corte metodológico a partir de los cuales fuese posible llegar a establecer modelos y planes de actuación que ayuden al profesorado a desempeñar tanto su labor docente, como desarrollar en el alumnado las competencias vinculadas a la dimensión territorial, relacionadas estrechamente a la etnia perteneciente al territorio geográfico en el cual se ubica el establecimiento. (Aymara, Diaguita, Mapuche, etc.). Frente a esto también es necesario señalar que, si bien existe una carencia de saberes y competencias, los maestros rurales encuestados los valoran como necesarios y relevantes para la formación específica de los futuros docentes y en especial los que actualmente están ejerciendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abarca, G. (2015). Elaboración de un plan de formación para educadores tradicionales: caracterización de educadores tradicionales. Primer informe de consultoría. UNICEF.

Abdallah-Preteuille, (2001) y Dietz y Mateos (2008;2011). *La Educación Intercultural*. IDEA BOOKS, S.A.

Abdallah-Preteuille, (2001); Aguado,2003; Banks, (2008); Essomba, (2006); Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. SAGE

Aguerrondo, I. (2009). Complex knowledge and education competences. UNESCO-IBE. Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papes/knowledge_compet_ibewpci_8_en.pdf

Álvarez, G. (2015) La cualificación de maestro en Europa: Aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos. *Tendencias Pedagógicas*, 25, (pp. 10 -25).

Alzina, R. B., & Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*: CEAC.

Antúnez, S. (2006). Principios Generales de la asesoría a los centros escolares. En secretaria de Educación Pública (Ed.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. (pp. 57-73). Constantine Editores, S.A. de C.V.

Araujo, J. (2018). ¿Qué es una escuela rural en El Salvador? FES-ESEN. Recuperado de: <http://www.fes.edu.sv/que-es-una-escuela-rural-en-el-salvador/>

Arnáiz y Escarbajal, (2012): Bartolomé, (2002); Banks, (2008); Leiva, (2015). Las esencias de la educación intercultural: Los fundamentos básicos de la educación intercultural: Diversidad, comunidad, participación e inclusión social en la escuela. ALJIBE

Arteaga, P., Popoca, C. y Juárez, D. (Coords.). (2020). La educación rural en México. Propuestas para una políticas educativa integral. Universidad Iberoamericana.

Banks, J. (2004) Multicultural Education: characteristics and Goals. En Banks, J. y McGEE, Ch. *Multicultural education. Issues and Perspectives* (pp.3-30). John Wiley & Sons, Inc.

Banco Mundial. (2015). *Latinomérica Indígena en el Siglo XXI*. Grupo Banco Mundial

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. EL ROURE.

Boix, R. (2014); Chaparro-Aguado y Rubio, (2010); Cornish, (2006). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, 24, (pp. 89-97).

Boix, R. (1995). Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural. GRAO.

Boix, R.; Buscà, F. (2021). Competencias y saberes en la formación inicial del maestro rural; el caso de Cataluña (España). *Espaço do Currículo*, 2, (p. 1-8).

Boix, R., y Buscà, F. (2020). Competencias del Profesorado de la Escuela Rural catalana para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18, (pp. 115-133). <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>

Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, (pp. 449-461).

Buscà, F., Domingo, L. y Boix, R. (2018). Incidència de la metodologia en l'avaluació de les competències bàsiques a l'escola rural: El cas de la competencia lingüística. *Didácticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*. 4, (pp. 108-125)

Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: policy-as- discourse and policy-as-competence. *European Journal of Education*, 49, (pp. 311-331), <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>

Canales, M y Peinado, A. (1998) Grupos de discusión. En Delgado J. M, *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. SÍNTESIS

Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2006). Formación del profesorado en Educación superior. MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA.

Castro, Y. (2017). IX Estudio sobre capital social comunitario en la Comunidad Educativa de Tranapunte. Ediciones Universidad de La Frontera.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. CPEIP, (2021), Estándares de la profesión docente. Marco para la Buena Enseñanza Recuperado de <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. CPEIP, (2008), Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile, MIDE UC, (2011), La Evaluación Docente en Chile. Recuperado de <http://www.mideuc.cl/investigacion/proyectos-de-investigacion/>

Coll, C; Bustos, A. y Engel, A. (2007). “Configuración y evolución de la comunidad virtual MIPE/DIPE: Retos y dificultades”, en J L. Rodríguez Illera (coord.), *Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje. Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (p.3).

Contreras, J. y Pérez de Lara, N (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J y Pérez de Lara, N. (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). MORATA.

Creswell, W., & Ph.D., D. C. J. (2018). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5th ed.). SAGE.

Creswell, W. (2008). Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative. PERSON.

Creswell, W. (2005) Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2ª ed.). PRENTICE-HALL.

Criado, M. (1997) "El grupo de Discusión como situación social". *Revista española de Investigaciones Sociológicas*, 79, (81-112). <https://doi.org/10.2307/40184009>

Chasteauneuf, C. (2009). An application of Mezirow's critical reflection theory to electronic portfolios. *Journal of Transformative Education*, 7, (pp.230-244).

Danielson, C. (2011). Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. Chile. Recuperado de <http://www.facultadededucacion.ucr.ac.cr/recursos/docs/PREAL%2051.Danielson.pdf>.

Delgado, M. y Gutiérrez J. (eds.), (1995). Métodos y Técnicas de investigación en ciencias sociales: SÍNTESIS

De Miguel, M. (2005): Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea. Ediciones de la Universidad de Oviedo.

De Miguel, M. (1987) *Paradigmas de la investigación educativa*. II congreso Mundial Vasco, octubre.

Escudero, T. (2006): Evaluación y mejora de la calidad en educación. En Escudero T. y Correa, D. (coords.), *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. LA MURALLA.

European Commission. (2004) Key Competencies for lifelong learning. A European frame of reference. Retrieved from http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

European Commission. (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Education And Training. Brussels. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

European Commission. (2007) Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on Improving the quality of teacher education. Official Journal of the European Union. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF>

European Commission. (2012b). Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Strasbourg, 20.11.2012 COM (2012) 669 final. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm

Flecha (1995); Molina (2002). Sociología de la educación intercultural. Vías alternativas de investigación y debate. LUMEN.

Fundació Món Rural (coord.). (2019). La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural): Informe final. (FOPROMAR, E+ KA201-038217)

Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, (pp. 1-10).

García, J. y C. Walsh (2009), "Derechos, territorio ancestral y el pueblo afroesmeraldeño" Recuperado en <https://discriminacionracial.files.wordpress.com/2010/12/derechos-territorios-ancestrales-y-el-puebloafroesmeraldec3b1o.pdf>.

Gimeno, A. (1999). La familia: el desafío de la diversidad. ARIEL.

González, J., y Wagenaar, R. (2010). Tuning educational structures in Europe. Tuning Educational Structures in Europe. <https://doi.org/10.1163/157007490X00133>

Gonczi, A.; Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. En Argüelles, A. (compilador), *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. LIMUSA.

Guba, E. (1985) *The context of emergent paradigm research*. En Y.S. Lincoln y E. Guba, *Naturalistic inquirí*. (pp. 79-104). SAGE.

Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. Y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. MCGRAW-HILL.

Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo y cualitativo: el paradigma mixto. En J. L. Álvarez Gayou (presidente), *6º Congreso de Investigación en Sexología*. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.

Instituto Nacional de Estadística, INE (2018). *Resultados del Censo 2017: Estimaciones y Proyecciones de la Población de Chile 1992-2050 Total País*. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://www.censo2017.cl/>.

Juárez, D. (Ed.). (2020). Educación en territorios rurales en Iberoamérica. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Keelinger, F. N. (1985). Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. INTERAMERICANA.

Keelinger, F. N. (1987). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. MCGRAW-HILL.

Kuhn, T. S (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*: FCE

Leiva, J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural: Los fundamentos básicos de la educación intercultural: Diversidad, comunidad, participación e inclusión social en la escuela*. ALJIBE.

Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education, *Disability and Society*, 28, (pp. 14-20).

Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*: ALIANZA

Lakatos, I. (1974). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*: TECNOS

López, J. et al. (1978). *La educación rural en Cuba*. Editorial Pueblo y Educación.

López, L; Abraham, M. (2007). Documento para el III foro interagencial sobre EBI Plataforma para la EBI. Guatemala. PANAJACHEL.

López, M. et al. (1982). *La atención a la escuela rural*. Editorial Pueblo y Educación.

Mertens, D. (2007). Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research*. 1, (pp. 212-225). Recuperate <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.5472&rep=rep1&tdf>.

Ministerio de Educación (2020). Centro de Estudios: Unidad de Estadísticas, División de Planificación y Presupuesto. En línea: [https:// centroestudios.mineduc.cl/quienes-somos/unidad-de-estadisticasINE,2018](https://centroestudios.mineduc.cl/quienes-somos/unidad-de-estadisticasINE,2018)).

Ministerio de Educación de Chile. (2019). Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Resultados Educativos Agencias de Calidad de la Educación. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Nacional_Resultados_educativos_2019.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2017). Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Orientaciones para la supervisión del programa de Educación intercultural Bilingüe, Serie Intercultural en establecimientos educacionales. Documento N°2 PEIB-MINEDUC

Ministerio de Educación de Chile. (2012). Decreto 968/2012: que autoriza reuniones en microcentro para los y las docentes de escuelas rurales multigrado. Santiago de Chile. Recuperado en http://rural.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/22/2016/03/Decreto_N968_-REUNIONES-DE-MICROCENTROS- ESCUELAS-RURALES.pdf.

Ministerio de Educación de Chile (2011). Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201111041303130.Estudio_PEIB.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2011) Ley nº 20.529/2011. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica, Media y su Fiscalización Recuperado de la base normativa y política del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL),

Ministerio de Educación de Chile. (2009). Ley 20.370/2009. Ley General de Educación (LGE). Recuperado en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ministerio de Educación de Chile (2009) Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación básica y Media. Actualización 2009. Recuperado en <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Objetivos-fundamentales-y-contenidos-mi%CC%81nimos-obligatorios-de-la-educacio%CC%81n-Actualizacio%CC%81n-2009-.pdf>

Molina, F. (ed). (2008). *Alternativas en Educación intercultural*. El caso de América Latina: La educación Intercultural y bilingüe. DEPARIS

Morgan, L. (2008). *Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods*: SAGE.

Mulder, M., Weigel, T., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 12, (1-24). Retrieved from: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART6.pdf>

Newman, I., & Ridenour, C. S. (2008). *Mixed Methods Research: Exploring the Interactive Continuum*: ILLUSTRATED

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura. (04 de abril de 2020) En ¿cómo enfrenta Chile la emergencia educativa ante el COVID-19? Entrevista a

Raúl Figueroa, ministro de Educación. Recuperado de <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/articles/ministro-educacion-Chile-covid-19>

Organización de Naciones Unidas (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible: La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Organización de Naciones Unidas (2007). Declaración de la Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. En <http://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/declaracion-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas.html>

Paillacoll, T. (2017) Hacia un diálogo intercultural en educación desde la comprensión del saber Mapuche. Programa de doctorado en formación del profesorado: Práctica educativa y comunicación. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, España.

Panikkar, R. (2006), *Paz e interculturalidad*. Una reflexión filosófica. HERDER

Panikkar, R. (1999). *Invitación a la sabiduría*. Círculo de lectores.

Pérez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127929800810.pdf

Pérez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno, J. (ed.), *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 59-99). MORATA.

Pérez, F. e Hincapié, A. (2018). La otra universidad en Colombia. *Revista Kavilando*, 10, (pp.342-355).

Perrenau, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar (5ª)*. GRAÓ.

Programa de Educación Intercultural Bilingüe. (2015). Informe de Detalle de Evaluación Ex Ante – Reformulado Educación Intercultural Bilingüe. MINEDUC.

Programa de Educación Intercultural Bilingüe. (2016). Memoria PEIB 2011-2015. Informe final. PEIB- UNESCO.

Programa de Educación Intercultural Bilingüe. (2016). 12 de octubre: el encuentro entre dos mundos y la interculturalidad. Serie Interculturalidad en establecimientos educacionales. Documento N°1 PEIB- MINEDUC.

Quintriqueo, (2002); Quintriqueo y McGinity, (2008); Almendra, Peña y Rojas, (2011). Currículum monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as de ascendencia mapuche”, *Organización y Gestión Educativa*, 72, (pp.34- 35) Fórum Europeo Administradores de la Educación.

Quirós. C. (2013). Competencias evaluativas del profesorado de educación primaria. Diseño de un instrumento de autoevaluación para maestros y maestras de Chile. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. España.

Real Academia Española, RAE. (2018). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=WsvRvUO|WswcTXr>

Rodríguez, M. (2020) *Una aproximación a la educación rural en Cuba*. Artículo digital en la Red Iberoamericana de Educación rural.

Rodríguez, A. y Meneses, J. (2011), Transformaciones rurales en América Latina y sus relaciones con la población rural. Reunión de Expertos sobre Población, Territorio y Desarrollo Sostenible. CEPAL.

Instituto Nacional de Estadística, INE. (2018). *Resultados del Censo 2017: Estimaciones y Proyecciones de la Población de Chile 1992-2050 Total País*. Recuperado de: <https://www.censo2017.cl/>.

Sandín, M. P (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*: MCGRAW-HILL INTERAMERICANA

San Miguel, J. (2005). Nuevas demandas de la Educación Básica Rural. *Revista Digital eRURAL, Educación, cultura y desarrollo rural*, 5. Recuperado de <http://www.revistaerural.cl/jsm.htm>

Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., & Torres, C. P. M. (2014). *Metodología de la investigación*: MCGRAW-HILL EDUCATION

Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), (pp. 71-91).

Siegel, J. y Shaughnessy, M. (1994:564) Educating for understanding: a conversation with Howard Gardner. *Phi Delta Kappan*, 75, (pp. 564-578).

Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de Establecimientos Educativos (SNED). (2022). Recuperado de <https://sned.mineduc.cl/>.

Shulman, L. S. (1986a). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. PAIDÓS-MEC.

Straus, L. (1990). *Basic of qualitative research*. SAGE

Tejada, J. (1999). Acerca de las Competencias Profesionales. *Revista Herramientas*, 56, (pp. 20-30).

Tacca, D. (2011). El “nuevo” enfoque pedagógico: Las competencias. *Investigation Educative*, 15, (pp. 163 – 185).

Teddlie, Ch. y Yu, F. (2008). Different sampling techniques for mixed methods studies. En V. L. Plano y J. W. Creswell (eds.), *The mixed methods reader*. SAGE

Todd, Z. Y Lobeck, M. (2004) *Integrating survey and focus group research: A case study of attitudes of English and German language learners*. PSYCHOLOGY PRESS.

Universidad de Costa Rica. Programa Sociedad de la Información y el Conocimiento, PROSIC. (2018). *Informe Programa Sociedad de la información y el Conocimiento*. Universidad de Costa Rica. PROSIC.

Williamson, G. (2004). *Estudio sobre la educación para la población rural en Chile*. Proyecto Diufro 00/106.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

APÉNDICES

ABREVIACIONES:

ATES: Asistencia Técnica Educativa

BID: Banco interamericano de Desarrollo

CMO: contenidos mínimos obligatorios.

CONADI: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena

CORMUDESPA: Corporación municipal de desarrollo social y comunal de Pozo Almonte.

CPEIP: Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas

CUAN: Cuantitativo

CUAL: Cualitativo

DEG: División de Educación General.

DIAC: Diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante”

EDD: Desempeño Profesional Docente

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

ELCI: Educadores de lenguaje y cultura indígena

LGE: Ley General de Educación

MBE: Marco para la Buena Enseñanza

MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile.

OF: Objetivos Fundamentales

OMS: Organización mundial de la salud

PEI: Proyecto educativo institucional

PEIB: Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

PPP: planes y programas de estudios propios

RUCHER: Red de universidades chilenas por la educación rural.

SIGE: Sistema de Información General de Estudiantes en Chile.

SEII: Secretaría de Educación intercultural indígena

SPSS: Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales

T.O.I: Técnica de Obtención de la información

UCE: Unidad de curriculum y evaluación

UTP: Unidad Técnica Pedagógica

ANEXOS:

Anexo 1: Mapa territorio Geográfico de Chile. Lenguas y etnias originarias de Chile.

Anexo 2: Distribución Geográfica de los establecimientos comunales.

Anexo 3: Matriz Excel dato alumnos matriculado periodo 2019.

Anexo 4: Cuestionario para Sujeto de estudio 1.

Anexo 5: Cuestionario para Sujeto estudio 2.

Anexo 6: validación de expertos Cuestionarios.

Anexo 7: Guión Focus Group.

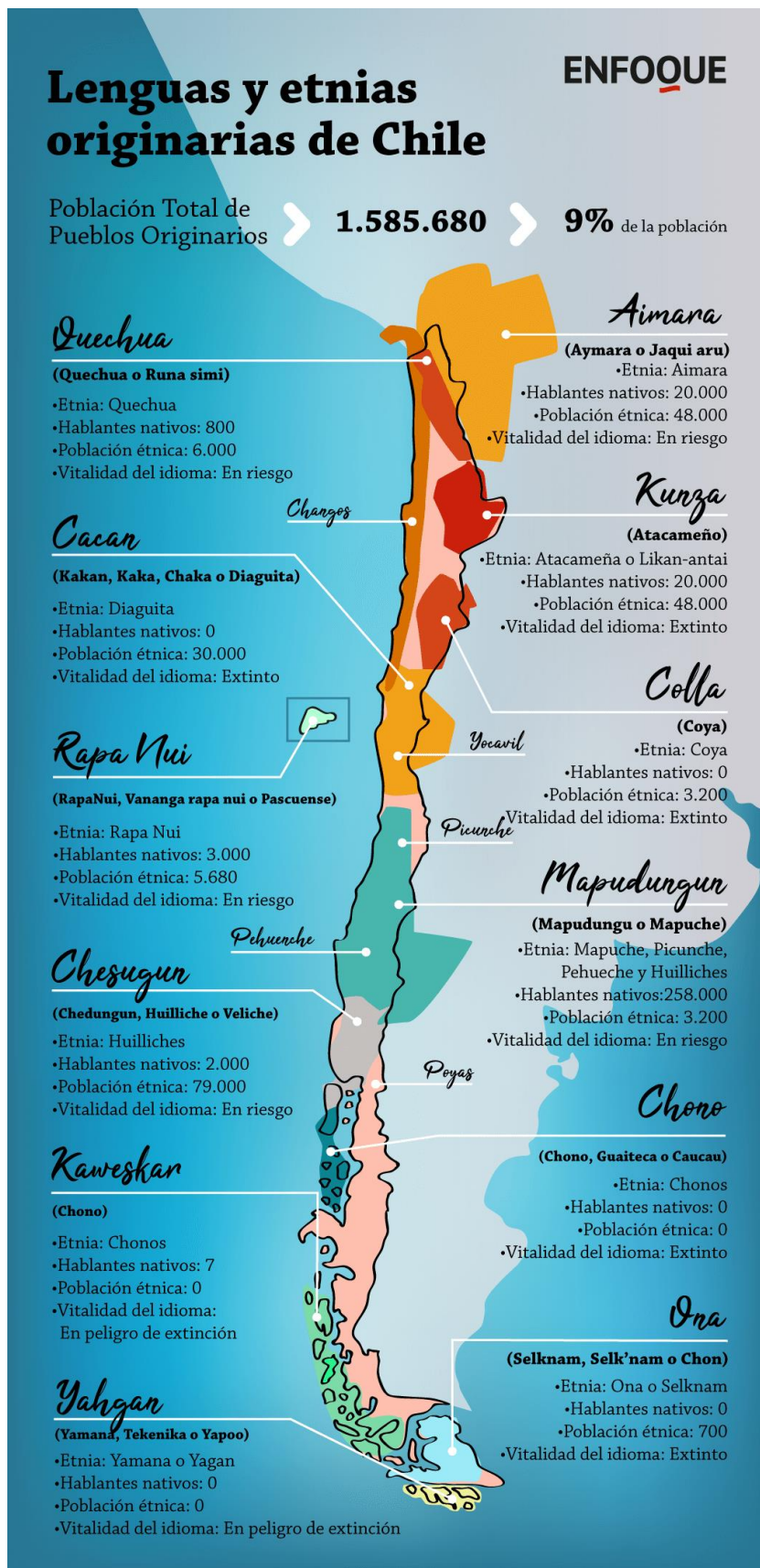
Anexo 8 Invitación para los participantes.

Anexo 9 Matriz datos CUAN.

Anexo 10: Redes conceptuales con categorías datos CUAL.

Anexo N° 1

Mapa territorio Geográfico de Chile. Lenguas y etnias originarias de Chile.



Anexo 2:

Distribución Geográfica de los establecimientos comunales participantes en la investigación

DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LOS ESTABLECIMIENTOS COMUNALES



Anexo N° 3:
Matriz Excel dato alumnos matriculado periodo 2019

Concentración_matrcula_indígena 2019

Inicio Insertar Dibujar Disposición de página Fórmulas Datos Revisar Vista

Calibri (Cuer... 11 A A

General

Formato condicional Dar formato como tabla Estilos de celda Insertar Eliminar Formato Edición

L187 fx 3

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M |
|-----|------|-------|---------|------------------------------|---------|---------|------------|---------|--------------|----------|----------|-----------|---------------|
| 1 | AGNO | RBD | DGV_RBD | NOM_RBD | COD_REG | COD_COM | NOM_CON | NOM_DEP | ESTADO_ESTAB | MAT_TOTA | MAT_NO_E | MAT_ETNIA | CONCENTRACIÓN |
| 71 | 2019 | 192 | 9 | ESCUELA BASICA MAMINA | 1 | 1401 | POZO ALMON | IQUIQUE | 1 | 34 | 19 | 15 | 51,11111111 |
| 72 | 2019 | 193 | 7 | ESCUELA BASICA POZO ALMONTE | 1 | 1401 | POZO ALMON | IQUIQUE | 1 | 534 | 222 | 312 | 57,33736762 |
| 73 | 2019 | 195 | 3 | ESCUELA BASICA LA TIRANA | 1 | 1401 | POZO ALMON | IQUIQUE | 1 | 205 | 135 | 70 | 35,98484848 |
| 74 | 2019 | 196 | 1 | ESCUELA BASICA HUATACONDO | 1 | 1401 | POZO ALMON | IQUIQUE | 1 | 8 | 5 | 3 | 28,57142857 |
| 75 | 2019 | 198 | 8 | ESCUELA BASICA LA HUAYCA | 1 | 1401 | POZO ALMON | IQUIQUE | 1 | 76 | 47 | 29 | 40,42553191 |
| 83 | 2019 | 10905 | 3 | ESCUELA BASICA FUERTE BAQUEE | 1 | 1401 | POZO ALMON | IQUIQUE | 1 | 197 | 164 | 33 | 14,04958678 |
| 106 | 2019 | 12550 | 4 | OASIS EN EL DESIERTO | 1 | 1401 | POZO ALMON | IQUIQUE | 1 | 71 | 39 | 32 | 50 |
| 154 | 2019 | 12617 | 9 | ESCUELA ESTRELLA DEL SUR | 1 | 1401 | POZO ALMON | IQUIQUE | 1 | 733 | 482 | 251 | 36,36363636 |
| 187 | 2019 | 12664 | 0 | ESCUELA SAN SANTIAGO DE MAC | 1 | 1401 | POZO ALMON | IQUIQUE | 1 | 4 | 1 | 3 | 75 |
| 305 | | | | | | | | | | | | | |
| 306 | | | | | | | | | | | | | |
| 307 | | | | | | | | | | | | | |
| 308 | | | | | | | | | | | | | |
| 309 | | | | | | | | | | | | | |
| 310 | | | | | | | | | | | | | |
| 311 | | | | | | | | | | | | | |
| 312 | | | | | | | | | | | | | |
| 313 | | | | | | | | | | | | | |
| 314 | | | | | | | | | | | | | |
| 315 | | | | | | | | | | | | | |
| 316 | | | | | | | | | | | | | |
| 317 | | | | | | | | | | | | | |

Arica y Parinacota Tarapacá Antofagasta Atacama Coquimbo Valparaíso Metropolitana O'Higgins Maule +

Listo Se encontraron 12 de 306 registros

100 %

Anexo 4:

Cuestionario para Sujeto de estudio 1

CUESTIONARIO PILOTO

“Maestros de Escuelas Públicas Rurales del Norte de Chile”

Este cuestionario ha estado elaborado para optar al título de Doctor en Educación y Sociedad con código HDK0K de la facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, además de poder ser un aporte para la formación y selección de los futuros docentes de centros rurales del Norte de Chile. Esta tesis doctoral es guiada por la Doctora y Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, Roser Boix Tomas.

OBJETIVOS: Este instrumento pretende recoger información, de los DOCENTES, que aporten a la categorización de las competencias y de los saberes que predominan en el profesorado de primaria rural del Norte de Chile, Región de Tarapacá, Comuna de Pozo Almonte y poblados aledaños.

INSTRUCCIONES: En este instrumento usted encontrará 2 tipos de preguntas, las que deberá responder de la siguiente manera:

- a) **Preguntas de selección múltiple:** Marcar con una “X” en él, o los, casilleros destinados para ese fin.
- b) **Preguntas abiertas:** Escribir una breve respuesta en el espacio de líneas destinado en cada pregunta.

Las respuestas serán mantenidas en el anonimato y las utilizaremos, únicamente, para hacer el análisis estadístico del proyecto.

El tiempo de respuesta es de unos 15 minutos aproximadamente.

INFORMACIÓN DE CARÁCTER GENERAL

En esta primera parte del cuestionario se harán preguntas sobre el perfil del maestro rural:

1. Indique su sexo:

Masculino

Femenino

2. Indique su edad:

3. Indique la antigüedad como maestro de primaria:

4. Indique la antigüedad en el centro donde trabaja actualmente:

5. Indique el tipo de centro en el que trabaja:

- Tradicional con aulas graduadas
- Intercultural con aulas graduadas
- Intercultural con aulas multigrado

6. Indique el tipo de contrato que posee:

- Itinerante
- Indefinido

7. Indique si tiene algún cargo directivo:

- Director/a
- Jefe/a Unidad Técnica pedagógica
- Otro: _____

8. Nivel o niveles en los que enseña:

- Primer ciclo
- Segundo ciclo

9. Indique el número de habitantes de la localidad donde trabaja:

- Menos de 100
- Entre 100 y 500
- Entre 500 y 1.000
-

Más de 1000

10. Deseaba usted trabajar en una escuela rural:

Sí

No

11. ¿Existen proyectos en su establecimiento para el fomento de la educación intercultural?

Sí, Semestralmente

Sí, Anualmente

No sabe

12. ¿Ha participado en jornadas de reflexión y planificación sobre la educación intercultural?

Sí

No

Mucho

Ocasionalmente

Rara vez

13. En caso afirmativo, indique en que momento:

Comienzo del año académico.

Durante el año académico.

Al finalizar el año académico.

14. En caso negativo, cree que es útil este tipo de reflexiones.

Sí

No

15. Ha recibido formación sobre la escuela rural (temas organizativos, pedagógicos, etc.):

Sí

No

16. En caso afirmativo, indique en qué momento:

Formación inicial

Formación permanente

17. En caso negativo, cree que le hubiera sido útil este tipo de formación

Sí

No

18. Ha recibido formación relacionada con la utilización de los recursos locales (artesanía, tradiciones, juegos, etc.):

Sí

No

19. En caso afirmativo, indique en qué momento:

Formación inicial

Formación permanente

20. En caso negativo, cree que le hubiera sido útil este tipo de formación

Sí

No

21. ¿Existen lineamientos en su escuela para trabajar la Educación Intercultural Bilingüe?

Sí

No

No lo sé

22. ¿Hay instrumentos o metodologías que guíen el trabajo intercultural en su escuela?

Sí

No

23. En caso afirmativo, indique quienes las facilitan:

- La institución
- Cada docente
- Departamento de Educación Comunal
- CONADI
- Ministerio de Educación Regional
- Otros:

24. En caso negativo, cree que sería útil una formación:

- Sí
- No

25. Según su apreciación, en su escuela se enseña más

- Cultura originaria de la comunidad
- Cultura dominante del país
- Lengua originaria

26. Según su apreciación ¿Qué procesos impiden o dificultan el proceso de transmisión del conocimiento de las culturas originarias?

- Desconocimiento
- Falta de involucramiento
- Políticas de Gobierno
- Competencias docentes
- No hay obstáculos

CUESTIONARIO

Esta segunda y última parte del cuestionario tiene el objetivo de recoger información sobre las competencias y los saberes relacionados con la docencia en escuelas ubicadas en contextos rurales.

Cada uno de los ítems que se trabajará se refiere a una posible competencia del maestro de escuela rural.

Por cada ítem, indique

- a) El grado en que usted dispone de esta competencia
- b) El grado en que la considera importante

| | | | |
|----------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| 1= Nulo | 2 = Escaso | 3= Medio | 4= Elevado |
|----------------|-------------------|-----------------|-------------------|

COMPETENCIAS

A continuación, se enumeran 31 competencias relacionadas con la docencia en escuelas rurales para que usted valore el grado de adquisición que tiene y el grado de importancia que le da.

| ITEM I PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA | GRADO DE POSESIÓN | | | | GRADO DE IMPORTANCIA | | | |
|---|-------------------|---|---|---|----------------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Incluye las características culturales del territorio rural dentro de la planificación docente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Adapta la planificación docente en función de las necesidades del territorio rural. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Incluye, en sus planificaciones, contenidos vinculados con saberes previos, relacionados con la cultura del territorio rural. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Establece relaciones entre las experiencias previas vinculadas al territorio rural y a los nuevos aprendizajes de sus estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Relaciona los contenidos con la realidad territorial inmediata. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Incorpora el uso de las TIC en sus planificaciones para el conocimiento del territorio rural. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Utiliza los recursos que ofrece el territorio rural (natural, materiales, sociales y culturales) al planificar sus actividades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Evalúa los aprendizajes sobre la cultura local. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Incluye las necesidades del territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Evalúa los aprendizajes relacionados con el desarrollo sostenible del territorio rural. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Sabe hablar Quechua o alguna lengua originaria. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| ITEM II CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE. | GRADO DE POSESIÓN | | | | GRADO DE IMPORTANCIA | | | |
|---|--------------------------|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Tiene en cuenta las características del territorio rural en la organización espacio temporal de las actividades planificadas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Crea material didáctico apropiado para cada nivel utilizando las redes disponibles en la comunidad rural. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Realiza actividades complementarias que surgen del territorio rural. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Promueve, dentro de la escuela, un clima de respeto por las diferencias entre compañeros (género, culturales, étnicas y socioculturales). | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| ITEM III ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES. | GRADO DE POSESIÓN | | | | GRADO DE IMPORTANCIA | | | |
|---|--------------------------|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Sensibiliza al alumnado sobre los problemas relacionados con el desarrollo sostenible de las zonas rurales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Desarrolla la valoración crítica de los valores de su territorio rural. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Desarrolla el conocimiento de la diversidad cultural del territorio rural. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Desarrolla actividades para el conocimiento indígena de la cultura local. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Utiliza las TIC como un elemento de comunicación entre los agentes del territorio rural. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Incluye en sus actividades los aprendizajes previos, saberes e intereses de sus estudiantes, incorporando sus expectativas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| ITEM IV RESPONSABILIDADES PROFESIONALES | GRADO DE POSESIÓN | | | | GRADO DE IMPORTANCIA | | | |
|--|--------------------------|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Incorpora agentes de la comunidad local al centro educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Implica al equipo docente en proyectos vinculados al territorio rural. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Identifica las necesidades formativas del profesorado en relación con el territorio rural. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Implica a la familia en actividades complementarias / extraescolares. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Establece pautas de participación escuela-familia-comunidad y viceversa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 27. Propone situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Se involucra con iniciativas socioculturales de la comunidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Implica a la comunidad local en actividades complementarias/ extraescolares. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Utiliza la escuela como un espacio cultural de la comunidad local. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Posibilita acciones de desarrollo profesional en relación con las necesidades formativas detectadas | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |

SABERES

A continuación, se enumeran 33 competencias relacionadas con la docencia en escuelas rurales para que valore el grado de adquisición que tiene y el grado de importancia que le da.

| ITEM I PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA | grado de posesión | | | | grado de importancia | | | |
|--|-------------------|---|---|---|----------------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Conocimiento de la mitología local (leyendas, mitos, adivinanzas) | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Conocimiento de los proverbios locales | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Conocimientos de los rituales locales | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Conocimiento de las creencias locales | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Conocimiento de la etnia y la lengua local | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Conocimientos sobre las creencias religiosas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Conocimiento de la literatura local (cuentos, canciones infantiles, cantos o poemas) | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Conocimiento de las danzas locales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Conocimiento del teatro local. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Conocimiento, saberes y destrezas relacionadas con la artesanía local. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Conocimiento del patrimonio cultural (pinturas, esculturas, artesanía, instrumentos de música o joyería) | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Conocimiento del patrimonio cultural no artístico local (moneda, armas o manuscritos) | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Conocimiento del patrimonio cultural inmueble (arquitectura, monumentos o yacimientos arqueológicos, ruinas) | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Conocimiento de los juegos locales | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Conocimiento de las tradiciones gastronómicas locales | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Conocimiento de las prácticas sociales locales | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Conocimiento de los eventos festivos locales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Conocimiento de la organización social local | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Conocimiento de los socios, institucionales locales (servicios del estado, de la comunidad autónoma, de la provincia, del municipio o de sus representantes electos) | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 20. Calidad de las relaciones con el alcalde y otros cargos electos | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Conocimiento de los socios institucionales culturales locales | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Conocimiento de los socios institucionales encargados de la protección del medio ambiente | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Conocimiento de las asociaciones o instituciones culturales locales | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Conocimiento de otras instituciones locales (que no sean culturales) | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Conocimiento de los saberes ecológicos locales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Conocimiento de los saberes relacionados con la flora y la fauna local | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Conocimiento del patrimonio natural local (espacios naturales como los paisajes o las formaciones físicas, biológicas o geológicas). | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Conocimiento del patrimonio agrícola local | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 29. Conocimiento de la red de profesores de las escuelas rurales de su zona geográfica | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Riqueza de la oferta de actividades extraescolares culturales dirigidas a los estudiantes (música, danza, teatro) | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Riqueza de la oferta de actividades extraescolares deportivas dirigidas a los estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Calidad de la conexión a internet de la escuela | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Posibilidad de los estudiantes de acceder a internet desde su domicilio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Anexo 5:

Cuestionario para Sujeto estudio 2

CUESTIONARIO PILOTO PARA APODERADOS

“Maestros de Escuelas Públicas Rurales del Norte de Chile”

Este cuestionario ha estado elaborado para optar al título de Doctor en Educación y Sociedad con código HDK0K de la facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, además de poder ser un aporte para la formación y selección de los futuros docentes de centros rurales del Norte de Chile. Esta tesis doctoral es guiada por la Doctora y Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, Roser Boix Tomas.

OBJETIVOS: Este instrumento pretende recoger información, de los PADRES Y/O APODERADOS, que aporten a la categorización de las competencias y de los saberes que predominan en el profesorado de primaria rural del Norte de Chile, Región de Tarapacá, Comuna de Pozo Almonte y poblados aledaños relacionados, específicamente, con la etnia y la lengua del sector.

INSTRUCCIONES: En este instrumento usted encontrará 2 tipos de preguntas, las que deberá responder de la siguiente manera:

- c) **Preguntas de selección múltiple:** Marcar con una “X” en él, o los, casilleros destinados para ese fin.
- d) **Preguntas abiertas:** Escribir una breve respuesta en el espacio de líneas destinado en cada pregunta.

Las respuestas serán mantenidas en el anonimato y las utilizaremos, únicamente, para hacer el análisis estadístico de la investigación.

El tiempo de respuesta es de unos 15 minutos aproximadamente.

INFORMACIÓN DE CARÁCTER GENERAL

En esta primera parte del cuestionario se harán preguntas sobre el perfil del padre y/o apoderado:

27. Indique su sexo:

- Masculino
- Femenino

28. Indique su edad:

29. Indique cuántos años lleva viviendo en la comuna:

30. ¿Pertenece a una etnia indígena u originaria?

Sí

No

31. En caso afirmativo indique cuál:

32. ¿Usted está inscrita en la Corporación Nacional de Desarrollo indígena (CONADI)?

Sí

No

33. Indique el parentesco del familiar que transmite la etnia indígena u originaria:

Madre

Padre

34. Indique con qué frecuencia utiliza su lengua originaria:

Siempre

Habitualmente

Casi nunca

Nunca

35. Indique en que contextos utiliza su lengua originaria:

En el hogar.

En la escuela.

En todo contexto.

Nunca la utiliza.

36. ¿Transmite, o alguien de su familia, enseña la lengua a los infantes de la familia?

Sí

No

Esta segunda y última parte del cuestionario, tiene el objetivo de recoger información sobre el nivel de vinculación de los padres y apoderados con la educación intercultural de sus hijos.

1. Indique el tipo de relación que tiene con el estudiante:

Madre

Padre

Abuela (o)

Tía (o)

Otro: _____

2. Indique los años de antigüedad como apoderado en el centro escolar:

3. Indique el tipo de centro al que asiste su hijo (a):

Tradicional con aulas graduadas

Intercultural con aulas graduadas

Intercultural con aulas multigrado

4. Indique el nivel en el que estudia su hijo:

Primer ciclo básico

Segundo ciclo básico

5. ¿Existe un programa intercultural y/o educadores de lenguaje y cultura indígena (ELCI) en la escuela de su hijo?

- Sí
- No
- No sabe

6. Según lo expuesto por su hijo ¿Qué mecanismos utilizan frecuentemente los educadores rurales para enseñar sobre la cultura indígena? **(puede marcar más de una opción)**

- Canciones
- Palabras
- Dramatizaciones
- Narraciones orales y escritas
- Videos u otras fuentes tecnológicas
- Salidas pedagógicas
- No sabe
- Otra _____

7. Según lo expuesto por su hijo u observado ¿Qué mecanismos utilizan frecuentemente los educadores rurales para evaluar la enseñanza sobre la cultura indígena? **(puede marcar más de una opción)**

- Evaluaciones escritas
- Evaluaciones orales
- Evaluaciones formativas
- Trabajos manuales.
- Exposiciones
- revisión de cuadernos
- No sabe
- Otra _____

8. ¿En que momento usted ha percibido estas evaluaciones?

Mensualmente.

Semanalmente.

Anualmente.

9. ¿En qué actividades usted como apoderado ha participado en la escuela?

Celebraciones o ceremonias

Creación material

Ayuda en tareas en el hogar

Salidas pedagógicas

No participo

Otro tipo de actividad _____

10. En caso afirmativo, indique en que momento:

Comienzo del año académico.

Durante el año académico.

Al finalizar el año académico.

11. En caso negativo, cree que es útil este tipo de reflexiones.

Sí

No

12. ¿Usted considera importante que su hijo (a) aprenda sobre los pueblos originarios?

Sí

No

13. Según su apreciación, en la escuela de su hijo se enseña más:

Cultura originaria de la comunidad.

Cultura dominante del país.

Lengua originaria.

14. Según su apreciación ¿Qué procesos impiden o dificultan el proceso de transmisión del conocimiento de las culturas originarias?

- Desconocimiento de los docentes
- Falta de involucramiento de las familias
- Políticas de Gobierno

Anexo 6:

Validación de expertos Cuestionarios

TABLA VALIDACIÓN DE EXPERTOS

TEMA:

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE: “Competencias y Saberes del profesorado Rural nortino. Educando alumnos extraordinarios, en contextos vulnerables”.

RESUMEN IINVESTIGACION:

Este plan de investigación trata de enfatizar la importancia de los saberes y las competencias interculturales relacionadas con la docencia en escuelas ubicadas en contextos rurales del norte de Chile. Para ello realizamos un recorrido por las concepciones de interculturalidad, además de competencias y saberes, considerándolos términos claves de esta investigación, más aún, en una sociedad plural y globalizada. Para reforzar e intentar clarificar nuestro propósito general, damos cuenta que esta investigación cuenta con los siguientes objetivos generales;

- Explorar las competencias y los saberes relacionados con la docencia de Educación primaria en escuelas ubicadas en zonas rurales del extremo Norte de Chile, en concordancia a las etnias predominantes de la zona.
- Crear una propuesta orientativa que genere conocimientos originales en el desarrollo y permanencia de las propias competencias y saberes del profesorado que ejerce docencia en escuelas ubicadas en contextos rurales del extremo Norte de Chile

APORTE DE EXPERTO N°1: CUESTIONARIO DOCENTE

La siguiente tabla pretende recoger sus apreciaciones respecto a cada ítem, valorando y justificando con una escala del 0 al 10. Siendo cero poco relevante y 10 pertinente para la investigación.

| Ítem | ¿Es pertinente para el estudio? ¿Por qué? | Claridad de la redacción | Puntuación |
|------------------------------------|---|---------------------------|------------|
| Preparación de la Enseñanza | Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza (MBE), bajo esta mirada y considerando el contexto rural en el que se desempeña los docentes de este estudio, se hace necesario el conocimiento de la cultura local | No existen Observaciones. | 10 |

| | | | |
|---|---|---------------------------|----|
| | y de la cosmovisión andina, para todos los docentes, que se desempeñan en el contexto rural y no solo para los docentes de EIB o Educadores tradicionales, por tanto no existen dudas de la pertinencia de este Ítem. | | |
| Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje | Según el MBE, Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje. En este ámbito el instrumento realizado hace énfasis, en el territorio, y el diseño de materiales enfocados en el contexto en el que se desarrolla el niño. | No existen Observaciones. | 10 |
| Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes | Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes (MBE), de esta manera se pretende avanzar a un modelo de educación con igualdad de oportunidades favoreciendo la Integración e inclusión (MINEDUC) Por tanto, la pertinencia de este Ítem, radica en la incorporación del contexto rural y el conocimiento del Territorio y la diversidad cultural. | NO existen observaciones. | 10 |

| | | | |
|---|---|--|----|
| Responsabilidades profesionales. | El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes (MBE) Entendiendo que los docentes rurales no necesariamente tienen los saberes de la Lengua indígena, se hace necesario generar orientaciones en los saberes ancestrales, de la localidad en la que se desempeña el docente. | | 10 |
|---|---|--|----|

APORTE DE EXPERTO N°1: CUESTIONARIO TUTORES Y/O APODERADOS

La siguiente tabla pretende recoger sus apreciaciones respecto a cada ítem, valorando y justificando con una escala del 0 al 10. Siendo cero poco relevante y 10 pertinente para la investigación.

| Ítem | ¿Es pertinente para el estudio? ¿Por qué? | Claridad de la redacción | Puntuación |
|--|---|--|-------------------|
| Información de carácter General | Si es pertinente, considerando los escasos estudios que existen en el ámbito de la Educación Intercultural bilingüe, teniendo en cuenta que solo desde el año 2009 el Ministerio de Educación mediante decreto N°280 establece que en las escuelas en donde el 60% de los alumnos tengan una ascendencia Indígena debían impartir dicha lengua. Por tanto, este estudio podría servir de referencia del impacto que esto ha | La claridad de la redacción, sin observaciones | 10 |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | provocado en el Educación, alumnos, alumnas y familias. | | |
| Vinculación de los padres y apoderados con la educación intercultural de sus hijos. | Tal como lo señala la UNESCO (2004), los primeros educadores de los niños son los padres y madres y, por lo tanto, el espacio de aprendizaje por excelencia es el hogar, seguido del barrio, comuna y ciudad. La escuela viene a "continuar y fortalecer con su conocimiento especializado lo que la familia ha iniciado y continúa realizando" (UNESCO, 2004: 23), Por tanto, la vinculación de los Padres y apoderados en la educación intercultural de sus hijos, es tremendamente pertinente para el estudio. | Existe un error de concepto se refiere a Educador Rural, cuando es un "Educador Tradicional", terminó utilizado por el Ministerio de Educación. | 9 |

APORTE DE EXPERTO N° 2: CUESTIONARIO DOCENTE

La siguiente tabla pretende recoger sus apreciaciones respecto a cada ítem, valorando y justificando con una escala del 0 al 10. Siendo cero poco relevante y 10 pertinente para la investigación.

| Ítem | ¿Es pertinente para el estudio? ¿Por qué? | Claridad de la redacción | Puntuación |
|------------------------------------|--|--------------------------|------------|
| Preparación de la Enseñanza | Es pertinente en cuanto abarca variedad de acciones asociadas a los conocimientos previos de los estudiantes, región y acciones de preparación de la secuencia didáctica. En el apartado Saberes se focaliza en local, pero se debería focalizar también en los diferentes orígenes de los estudiantes. En el ítem 20 se pude añadir otras autoridades posibles de diferentes comunidades que no sean propiamente el alcalde o electos. | sí | 7 |

| | | | |
|---|---|----|---|
| Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje | Es pertinente en cuanto se focaliza en el territorio rural y considera: territorio, enseñanza-aprendizaje, recursos y valores. Este ámbito se complementa con el siguiente (estudiantes). | sí | 7 |
| Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes | El punto 16 se refiere a la sociedad y no propiamente a los estudiantes. | Sí | 7 |
| Responsabilidades profesionales. | El ítem 20 es una modalidad de comunicación y hay que valorar si es pertinente para cada zona rural/edificio. Además, este elemento puede ir en el ítem siguiente. | sí | 7 |

Hago algunos comentarios respecto la información de carácter general:

Cambiar sexo por género y añadir otros

La pregunta 6 está en femenino.

Las opciones de la pregunta 9 terminan con un “.” Mientras que el resto no.

En el ítem 26 puede haber un “otros”

APORTE DE EXPERTO N°2: CUESTIONARIO TUTORES Y/O APODERADOS

La siguiente tabla pretende recoger sus apreciaciones respecto a cada ítem, valorando y justificando con una escala del 0 al 10. Siendo cero poco relevante y 10 pertinente para la investigación.

| Ítem | ¿Es pertinente para el estudio? ¿Por qué? | Claridad de la redacción | Puntuación |
|--|---|--------------------------|------------|
| Información de carácter General | Es pertinente para conocer el conocimiento de los apoderados con el quehacer educativo del centro y los profesionales, así como la relación con la comunidad educativa. | 10 | 10 |

| | | | |
|---|---|----|----|
| | <p>La pregunta 12 tiene 5 ítems mientras que en el cuestionario de profesorado se ha optado por valorar con 4 opciones, metodológicamente no es equivalente.</p> <p>La pregunta 16 se puede ampliar con opciones de posgrado o formación complementaria para especificar.</p> | | |
| <p>Vinculación de los padres y apoderados con la educación intercultural de sus hijos.</p> | <p>La pregunta 14 se puede ampliar con un Otros. Es pertinente en cuanto se tiene en cuenta a las generaciones familiares y diferencias originarias.</p> | 10 | 10 |

APORTE DE EXPERTO N°3: CUESTIONARIO DOCENTE

La siguiente tabla pretende recoger sus apreciaciones respecto a cada ítem, valorando y justificando con una escala del 0 al 10. Siendo cero poco relevante y 10 pertinente para la investigación.

| Ítem | ¿Es pertinente para el estudio? ¿Por qué? | Claridad de la redacción | Puntuación |
|---|---|--------------------------|------------|
| <p>Preparación de la Enseñanza</p> | <p>Para complementar incorporaría algunos aspectos donde el profesor pueda recopilar evidencias respecto a una comprensión amplia, profunda y crítica por parte de los estudiantes sobre las características de la cultura local.</p> | 10 | 10 |

| | | | |
|---|---|----|---|
| Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje | Sugerencia: incorporar aspectos sobre el ambiente dentro del aula y si promueve un desarrollo personal y social entre los estudiantes de acuerdo a las diferencias culturales que existen en ella. | 10 | 9 |
| Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes | Este ítem indica solo aspecto a desarrollar y utilizar. Sugerencia: ítems donde se pregunte sobre la implementación de estrategias basadas en el contexto cultural o cómo se realiza la participación de todos los estudiantes en la sala de clases, incorporando actividades inclusivas. | 10 | 8 |
| Responsabilidades profesionales. | Sugerencia: incorporar indicadores sobre el respeto y la ética profesional frente a las diferencias culturales. Compromiso profesional en la participación y aprendizaje cultural con la diversidad de estudiantes y el aporte a la comunidad educativa. | 10 | 9 |

APORTE DE EXPERTOS N°3: CUESTIONARIO TUTORES Y/O APODERADOS

La siguiente tabla pretende recoger sus apreciaciones respecto a cada ítem, valorando y justificando con una escala del 0 al 10. Siendo cero poco relevante y 10 pertinente para la investigación.

| Ítem | ¿Es pertinente para el estudio? ¿Por qué? | Claridad de la redacción | Puntuación |
|--|---|---------------------------------|-------------------|
| Información de carácter General | Incorporar opinión a través de una escala de apreciación de las familias respecto al grado de identificación que existe con su etnia. conocimiento respecto al trabajo intercultural que se realiza en la escuela. | 10 | 9 |

| | | | |
|--|---|----|---|
| Vinculación de los padres y apoderados con la educación intercultural de sus hijos. | Nivel de involucramiento de la familia en el aprendizaje o el apoyo a la labor educativa, en relación a la enseñanza intercultural, que se entrega en la escuela. | 10 | 9 |
|--|---|----|---|

APORTE DE EXPERTO N°4: CUESTIONARIO DOCENTE

La siguiente tabla pretende recoger sus apreciaciones respecto a cada ítem, valorando y justificando con una escala del 0 al 10. Siendo cero poco relevante y 10 pertinente para la investigación.

| Ítem | ¿Es pertinente para el estudio? ¿Por qué? | Claridad de la redacción | Puntuación |
|---|---|--|-------------------|
| Preparación de la Enseñanza | Me parece adecuado porque pone el foco en la cuestión rural, tema central de esta investigación, sin olvidar otros aspectos como la adaptación de la planificación a las necesidades diferenciales del territorio o el conocimiento de la lengua originaria | Opino que las preguntas son directas y no inducen a doble interpretación | 10 |
| Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje | Me parecen convenientes, puesto que instigan al docente encuestado a plantearse qué debería llevar a cabo para fomentar un ambiente que conduzca al aprendizaje, teniendo en cuenta las características rurales de la comunidad en la que sirve | Pienso que las preguntas están bien planteadas, sin equívocos | 10 |
| Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes | Me parecen oportunas porque resaltan el esfuerzo del docente para llevar a cabo su labor en un entorno que no es el suyo propio; en la mayoría de los casos, los docentes provienen de núcleos urbanos | El hecho de que se especifique “todos” los estudiantes me han hecho reflexionar sobre si debería incluirse un módulo adicional para estudiantes con necesidades especiales | 9 |

| | | | |
|---|---|-------------------------------------|----|
| Responsabilidades profesionales. | Me parece pertinente porque enfatiza el papel de las actividades extraescolares como complemento formativo y destaca la formación del profesorado como herramienta que posibilita el correcto funcionamiento del engranaje escuela-familia-comunidad. | Las preguntas están bien planteadas | 10 |
|---|---|-------------------------------------|----|

APORTE DE EXPERTO N° 4: CUESTIONARIO DOCENTE

La siguiente tabla pretende recoger sus apreciaciones respecto a cada ítem, valorando y justificando con una escala del 0 al 10. Siendo cero poco relevante y 10 pertinente para la investigación.

| Ítem | ¿Es pertinente para el estudio? ¿Por qué? | Claridad de la redacción | Puntuación |
|--|---|---|-------------------|
| Información de carácter General | Las preguntas del cuestionario me parecen acertadas porque permiten clasificar a las familias según sus usos lingüísticos. Podrían haberse incluido preguntas relativas al grado de formación y renta de los padres (o apoderados), aunque esto ya estaría fuera del objetivo del estudio. | Opino que las preguntas están redactadas de forma clara y concisa | 10 |
| Vinculación de los padres y apoderados con la educación intercultural de sus hijos. | Las preguntas me parecen pertinentes porque cubren todos los aspectos significativos de la relación entre los padres y apoderados con la escuela, desde la perspectiva cultural y lingüística. Además, se da cabida a que se fijen otras respuestas no contempladas, con lo que se abre el campo de investigación hacia otras posibilidades | Opino que las preguntas están redactadas de forma clara y concisa | 10 |

Anexo 7:

Guión Focus Group

FOCUS GROUP, GRUPO DE DISCUSIÓN O SIMPLEMENTE GRUPO FOCAL.

▪ GUIÓN DE DISCUSIÓN

Las preguntas planteadas son respondidas por la interacción del grupo en una dinámica en que los participantes se sienten más cómodos y libres de hablar y comentar sus opiniones.

A continuación, se presenta la estructura de la organización del *Focus Group*:

- Saludo: se da la bienvenida a los docentes.
- Presentación: los participantes realizan una presentación en base a su disciplina y expectativas respecto de la actividad en cuestión.
- Explicación: el moderador da a conocer las pautas a seguir durante esta actividad y explicita los objetivos y lo que se espera de cada participante, es decir, participación y reflexión conjunta de su práctica pedagógica.
- Actividad: se orientará la autoreflexión y reflexión conjunta a través de preguntas que inciten a una discusión abierta y constructiva. Para esto se tomarán en cuenta los comentarios de los cuestionarios entregados previamente.
- Evaluación de vídeos: se analizarán dos videos, mediante una lista de cotejo que identifica los indicadores de evaluación correspondiente.
- Conclusiones: el moderador se refiere a los puntos más relevantes de la puesta en común. Por su parte, los participantes llevan a cabo reflexiones finales sobre la misma. Luego, se hace una ronda de las últimas dudas y preguntas.
- Despedida: el moderador anuncia la fecha de la próxima sesión para el análisis en conjunto de la información recogida. Por último, se les agradece por su participación.

▪ Preguntas para reflexionar en la ACTIVIDAD del grupo focalizado:

Objetivo Grupo Focalizado: Realizar una reflexión crítico-situacional, para la creación de criterios profesionales fundamentados que guíen las actuaciones e iniciativas educativas interculturales, ofreciendo así sugerencias para la práctica educativa intercultural.

Concreción de los temas de análisis:

1. Rol docente: Prácticas que los docentes realizan en su labor docente, basadas en el trabajo individual y cooperativo.
2. Contextualización zona rural: Plan de estudio y realidad social.
3. Valoración: La funcionalidad de la escuela en el contexto social, estrategias que se despliegan para mantener la ruralidad.

Desarrollo de la ACTIVIDAD:

TEMA N°1: ROL DOCENTE

Se inicia mostrando la siguiente cita de Leiva (2015):

El fundamento de la educación intercultural va ligado al concepto de “todos somos personas”. Para que ese deseo de respeto y de entendimiento pueda transformarse en una realidad será necesario que todos los alumnos, que todas las personas, se sientan valoradas, apreciadas y aceptadas por quienes son y no únicamente por su procedencia y cultura de pertenencia. (P,96)

- 1) ¿La comunidad rural donde me desempeño valora el rol docente como tal?

Dependiendo de las respuestas se prosigue la conversación, moderando y guiando en todo momento, a demás deberá considerar las siguientes preguntas para desarrollar con los participantes.

- 2) ¿A qué se deberá la opinión de la comunidad? ¿De qué manera pueden ejemplificar esta situación?
- 3) ¿Ustedes consideran que nuestro rol docente, en el contexto rural, es diferente al del profesorado de zona urbana?, ¿Qué lo hace distinto, si todos debemos planificar; por semanal, mensual, semestral o anual?
- 4) Entonces infiero que para ser maestro de escuela rural ¿Es necesaria una formación inicial específica?
- 5) Debemos considerar que todos los miembros de este diálogo intercultural, si bien trabajan en escuelas rurales, todas sus escuelas tienen particularidades que las hace única en su diversidad. Considerando lo anterior y si tuviera que describir su escuela ¿Qué sello institucional creen que la describiría?, ¿Qué es lo que la hace única?
- 6) ¿Ustedes creen que las singularidades de las escuelas rurales pueden formar parte de un proyecto común? ¿Qué creen que sucedería en el caso de un trabajo colaborativo de todas las instituciones rurales de la zona?
- 7) Ahora bien, con los avances apresurados a los cuales nos vemos enfrentados en nuestras aulas, ¿Tenemos una formación adecuada para dar respuesta a las necesidades que plantea la diversidad del centro?, ¿Qué opinan?
- 8) Y Si nos dieran la oportunidad de participar en estas reflexiones a nivel de claustro ¿Qué propuestas tenemos sobre la formación continua en las escuelas rurales?

- 9) Si la falta de conocimientos y recursos en organización y metodologías es la causa de una mala formación rural ¿Qué aspectos habría que contemplar si se necesita de una formación inicial específica?
- 10) ¿Qué acompañamiento valdría hacer al maestro rural nuevo?

TEMA N°2: CURRÍCULUM OFICIAL V/S CURRÍCULUM RURAL

Se da comienzo al segundo tema del grupo de discusión mostrando el video de educación intercultural en contextos de diversidad de la expositora Elizabeth Martínez Buenabad (TEDxBUAP, 2017) desde el minuto 12:37 al 16:52.

<https://www.youtube.com/watch?v=UBo5YpxfPZE>

- 1) Es tiempo de reflexionar sobre nuestras prácticas y lo primero que quiero que abordemos es el tema de la identidad cultural de cada pueblo, para eso seamos sinceros ¿Aprovechamos esta identidad cultural que traen nuestros alumnos a la hora de planificar nuestras clases? En el caso que la respuesta sea positiva se pide ejemplificarlas y si es negativa identificar los motivos
- 2) ¿Cómo podemos ayudar a las escuelas rurales a desarrollarse aprovechando su diversidad y potencial?
- 3) ¿Cómo se mantiene o recompone una identidad?
- 4) ¿La presencia de alumnos de culturas minoritarias constituye un elemento significativo para el establecimiento de procesos de reflexión pedagógica y de incorporación de nuevas prácticas educativas en su quehacer cotidiano?
- 5) Y que sucede con los avances tecnológicos a los que nos enfrentamos ¿debemos ocupar estas nuevas herramientas a nuestro favor? ¿De qué manera las están aprovechando ustedes actualmente?
- 6) ¿Ustedes consideran que solo basta la voluntad de los docentes para aprovechar las ventajas que pueden introducir los soportes digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, o también se hace necesario el ajuste de la preparación del profesorado a los requerimientos de la sociedad actual?
- 7) Siguiendo con las buenas prácticas ¿Qué estrategias creen que sirven para difundir el buen trabajo que dicen tener muchas escuelas rurales?
- 8) Ahora bien, sabemos que educar en el talento y en la calidad educativa implica aprender por competencias, elemento clave en la mentalidad didáctica del docente del siglo XXI ¿lo hacemos? ¿Enseñamos a nuestros alumnos a aprender a través de sus competencias?, ¿Desarrollamos estas competencias?, ¿Cómo las evaluamos?

- 9) Con todo lo expuesto anteriormente ¿Qué impacto ha tenido en su práctica profesional la reforma educativa y sus proyectos de leyes?
- 10) Por todo lo reflexionado, tanto en el tema 1 como lo expuesto hasta ahora, ¿consideran necesario y urgente plantear la modificación de la formación del profesorado, así como la organización disciplinar del currículum?

TEMA N°3: FUNCIONABILIDAD DE LAS ESCUELAS RURALES

Se inicia el tercer tema mostrando la siguiente ilustración (



- 1) Entrando un poco en las relaciones dentro y fuera de la escuela, en las relaciones interpersonales ¿cómo definiría la relación profesor- alumno, profesor-apoderado?
- 2) De cara a la participación real en las reuniones en las que se convocan a los padres ¿Participan en la misma medida los padres de un alumno inmigrante o que los padres de un alumno autóctono?
- 3) ¿Ustedes son conocedores de las relaciones interpersonales entre sus alumnos? ¿cómo lo identifican?
- 4) Y en relación con la interacción de sus propios colegas, incluyéndolos a ustedes, ¿cómo lo visualizan?
- 5) ¿Observan una sensibilización, por parte de todos los agentes educativos, para el desarrollo sostenible de las zonas rurales?
- 6) ¿Existe entre la comunidad de aprendizaje un compromiso real con iniciativas socioculturales? Si la respuesta es negativa ¿por qué ocurre esto? Y si es positiva ¿pueden identificarlas con ejemplos concretos?
- 7) ¿Se informa a la comunidad lo que se hace dentro y fuera de cada institución? ¿Cómo lo realizan?, ¿se han evaluado estas prácticas?

- 8) ¿Qué opinan del rol de las familias? ¿Es pertinente considerar su opinión a la hora de realizar la estructuración de un currículum intercultural?, ¿Participan actualmente de nuestras prácticas pedagógicas?
- 9) El trabajo de una educación intercultural no depende exclusivamente de los docentes, eso todos los que estamos reunidos aquí lo sabemos, por eso me interesa saber su opinión con respecto a la relación que existe entre las instituciones y la administración pública. ¿está siendo efectiva, eficaz y eficiente para propulsar una educación intercultural?
- 10) La interculturalidad se vive en las escuelas como un proceso educativo donde el reconocimiento de la legitimidad de la diversidad cultural es vivido como algo sumamente enriquecedor para las prácticas, no solo curriculares. Frente a esta afirmación solo me basta preguntar ¿pueden describirme cómo es la convivencia en los establecimientos rurales? ¿Es posible identificar esta aseveración en nuestras aulas, claustros, comunidad educativa?

Anexo N° 8

Invitación para la población de estudio

- CONGLOMERADO DOCENTES DE PRIMARIA



29 de Mayo de 2019, Iquique -Chile

Sr. Lorenzo Cortez Araya
Doctorando Universidad Barcelona

Muy Estimado Señor:

Tengo el grato placer de anunciarle que, junto con otros miembros de este departamento, estaremos muy complacidos de poder contar con su presencia durante la etapa de estudio de campo (18 julio 2019/18 julio 2020) que claramente será un apoyo para nuestra Gestión como departamento. Sepa usted además que sabemos de su excelente calidad como profesional y nos enorgullece su presencia junto a nosotros, sabemos que podemos lograr cambios significativos a través de la reflexión de los agentes del proceso educativo de la zona norte de Chile, principalmente si se considera a nuestra comuna de Pozo Almonte como parte de un proyecto de mejora educativa, calidad y equidad para los estudiantes más vulnerables del país.

Si así es su deseo, puede concurrir con nosotros las veces que estime conveniente.

Nos complacerá su compañía durante el año académico.

Reciba un afectuoso saludo



Samuel Díaz Mamani
Samuel Díaz Mamani

Director Departamento de Educación
Corporación de Desarrollo Social de Pozo Almonte CORMUDESPA

- CONGLOMERADO DE PADRES Y/O APODERADOS



Estimada(o) Apoderado:

Soy estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona, me dirijo a usted para invitarlo a ser partícipe en la investigación titulada *“Competencias y Saberes del profesorado Rural nortino. Educando alumnos extraordinarios, en contextos vulnerables”*. Me llamo Lorenzo Cortez Araya, iquiqueño, profesor de Enseñanza Básica, Licenciado en Educación, Máster en Gestión y Dirección de Centros Educativos y futuro Doctor en Educación, muchos de ustedes me conocerán porque he sido profesor de sus hijos.

Su opinión es muy importante para esta investigación, por lo que les pido contestar un **CUESTIONARIO ONLINE** que les tomará **5 minutos** a todos aquellos padres y/o apoderados de estudiantes **pertenecientes a una etnia indígena** y así poder entregar su visión **anónima** respecto a las competencias y los saberes que existen en los profesores de educación básica rural.

Con esta encuesta se busca recoger información que aporte al desarrollo de la interculturalidad. Para dicha acción deberán ingresar al siguiente enlace: <https://forms.gle/9NuZaTwcb7pa4qYZ8>

Desde ya muchas gracias por su valioso aporte al éxito de esta investigación. Sin otro particular, más que agradeciendo su tiempo, me despido afectuosamente.

Lorenzo Cortez Araya
Profesor Educación Básica
Master en Gestión y Dirección

CPISR-1 C Signat
digitalment per
Roser Boix CPISR-1 C Roser
Boix Tomas
Tomas Data: 2020.11.20
17:50:15 +01'00'

Roser Boix Tomas
Decana Facultad de Educación
Universidad de Barcelona

Anexo N° 9

Matriz datos CUAN

- Clasificación nivel de adquisición de **COMPETENCIAS** docentes.

| | NULO | ESCASO | MEDIO | ELEVADO | NO RESP |
|--|-------------|---------------|--------------|----------------|----------------|
| Incluye las características culturales del territorio rural dentro de la planificación docente | 7 | 9 | 23 | 15 | |
| Adapta la planificación docente en función de las necesidades del territorio rural. | 5 | 8 | 21 | 19 | 1 |
| Incluye, en sus planificaciones, contenidos vinculados con saberes previos, relacionados con la cultura del territorio rural. | 5 | 12 | 22 | 14 | 1 |
| Establece relaciones entre las experiencias previas vinculadas al territorio rural y a los nuevos aprendizajes de sus estudiantes. | 0 | 15 | 24 | 14 | 1 |
| Relaciona los contenidos con la realidad territorial inmediata. | 2 | 11 | 25 | 16 | |
| Incorpora el uso de las TIC en sus planificaciones para el conocimiento del territorio rural. | 3 | 13 | 23 | 15 | |
| Utiliza los recursos que ofrece el territorio rural (natural, materiales, sociales y culturales) al planificar sus actividades. | 5 | 11 | 23 | 14 | 1 |
| Evalúa los aprendizajes sobre la cultura local. | 4 | 13 | 24 | 13 | |
| Incluye las necesidades del territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación. | 9 | 14 | 16 | 13 | 2 |
| Evalúa los aprendizajes relacionados con el desarrollo sostenible del territorio rural. | 7 | 16 | 22 | 8 | 1 |
| Sabe hablar Quechua o alguna lengua originaria. | 40 | 8 | 4 | 2 | |
| Tiene en cuenta las características del territorio rural en la organización espacio temporal de las actividades planificadas. | 8 | 10 | 20 | 16 | |
| Crea material didáctico apropiado para cada nivel utilizando las redes disponibles en la comunidad rural. | 6 | 12 | 24 | 11 | 1 |

| | | | | | |
|---|---|----|----|----|---|
| Realiza actividades complementarias que surgen del territorio rural. | 7 | 13 | 20 | 13 | 1 |
| Promueve, dentro de la escuela, un clima de respeto por las diferencias entre compañeros (género, culturales, étnicas y socioculturales). | 0 | 2 | 4 | 48 | |
| Sensibiliza al alumnado sobre los problemas relacionados con el desarrollo sostenible de las zonas rurales. | 1 | 8 | 22 | 23 | |
| Desarrolla la valoración crítica de los valores de su territorio rural. | 2 | 8 | 20 | 23 | 1 |
| Desarrolla el conocimiento de la diversidad cultural del territorio rural. | 2 | 10 | 16 | 26 | |
| Desarrolla actividades para el conocimiento indígena de la cultura local. | 5 | 12 | 15 | 21 | 1 |
| Utiliza las TIC como un elemento de comunicación entre los agentes del territorio rural. | 9 | 11 | 18 | 15 | 1 |
| Incluye en sus actividades los aprendizajes previos, saberes e intereses de sus estudiantes, incorporando sus expectativas. | 2 | 6 | 23 | 22 | 1 |
| Incorpora agentes de la comunidad local al centro educativo. | 8 | 10 | 19 | 15 | 2 |
| Implica al equipo docente en proyectos vinculados al territorio rural. | 9 | 17 | 17 | 11 | |
| Identifica las necesidades formativas del profesorado en relación con el territorio rural. | 5 | 15 | 22 | 10 | 2 |
| Implica a la familia en actividades complementarias / extraescolares. | 4 | 8 | 26 | 15 | 1 |
| Establece pautas de participación escuela-familia-comunidad y viceversa. | 4 | 11 | 25 | 13 | 1 |
| Propone situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural. | 9 | 19 | 17 | 7 | 2 |
| Se involucra con iniciativas socioculturales de la comunidad. | 5 | 11 | 25 | 12 | 1 |
| Implica a la comunidad local en actividades complementarias/ extraescolares. | 6 | 13 | 21 | 14 | |
| Utiliza la escuela como un espacio cultural de la comunidad local. | 4 | 13 | 20 | 17 | |

| | | | | | |
|---|------------|------------|------------|------------|-----------|
| Posibilita acciones de desarrollo profesional en relación con las necesidades formativas detectadas | 6 | 16 | 18 | 13 | 1 |
| TOTAL | 189 | 355 | 619 | 488 | 23 |

- Clasificación nivel de adquisición de **SABERES** docentes.

| | NULO | ESCASO | MEDIO | ELEVADO | NO RESP |
|--|------|--------|-------|---------|---------|
| 1. Conocimiento de la mitología local (leyendas, mitos, adivinanzas) | 2 | 10 | 22 | 20 | |
| 2. Conocimiento de los proverbios locales | 9 | 20 | 18 | 5 | 2 |
| 3. Conocimientos de los rituales locales | 3 | 13 | 20 | 17 | 1 |
| 4. Conocimiento de las creencias locales | 2 | 10 | 26 | 16 | |
| 5. Conocimiento de la etnia y la lengua local | 7 | 12 | 24 | 11 | |
| 6. Conocimientos sobre las creencias religiosas. | 3 | 8 | 24 | 19 | |
| 7. Conocimiento de la literatura local (cuentos, canciones infantiles, cantos o poemas) | 3 | 20 | 16 | 15 | |
| 8. Conocimiento de las danzas locales. | 0 | 13 | 15 | 26 | |
| 9. Conocimiento del teatro local. | 9 | 18 | 18 | 7 | 2 |
| 10. Conocimiento, saberes y destrezas relacionadas con la artesanía local. | 4 | 18 | 21 | 11 | |
| 11. Conocimiento del patrimonio cultural (pinturas, esculturas, artesanía, instrumentos de música o joyería) | 1 | 20 | 20 | 13 | |
| 12. Conocimiento del patrimonio cultural no artístico local (moneda, armas o manuscritos) | 11 | 22 | 13 | 8 | |
| 13. Conocimiento del patrimonio cultural inmueble (arquitectura, monumentos o yacimientos arqueológicos, ruinas) | 4 | 19 | 17 | 14 | |
| 14. Conocimiento de los juegos locales | 8 | 19 | 17 | 10 | |
| 15. Conocimiento de las tradiciones gastronómicas locales | 2 | 12 | 25 | 14 | 1 |
| 16. Conocimiento de las prácticas sociales locales | 6 | 12 | 24 | 12 | |
| 17. Conocimiento de los eventos festivos locales. | 2 | 12 | 23 | 17 | |
| 18. Conocimiento de la organización social local | 6 | 19 | 19 | 10 | |

| | | | | | |
|--|------------|------------|------------|------------|-----------|
| 19. Conocimiento de los socios, institucionales locales (servicios del estado, de la comunidad autónoma, de la provincia, del municipio o de sus representantes electos) | 6 | 19 | 16 | 13 | |
| 20. Calidad de las relaciones con el alcalde y otros cargos electos | 10 | 12 | 19 | 11 | |
| 21. Conocimiento de los socios institucionales culturales locales | 13 | 17 | 18 | 5 | |
| 22. Conocimiento de los socios institucionales encargados de la protección del medio ambiente | 12 | 17 | 17 | 7 | |
| 23. Conocimiento de las asociaciones o instituciones culturales locales | 10 | 13 | 22 | 8 | 1 |
| 24. Conocimiento de otras instituciones locales (que no sean culturales) | 15 | 12 | 19 | 7 | 1 |
| 25. Conocimiento de los saberes ecológicos locales. | 11 | 16 | 20 | 6 | 1 |
| 26. Conocimiento de los saberes relacionados con la flora y la fauna local | 2 | 18 | 20 | 11 | 3 |
| 27. Conocimiento del patrimonio natural local (espacios naturales como los paisajes o las formaciones físicas, biológicas o geológicas). | 3 | 16 | 23 | 11 | 1 |
| 28. Conocimiento del patrimonio agrícola local | 5 | 19 | 19 | 10 | 1 |
| 29. Conocimiento de la red de profesores de las escuelas rurales de su zona geográfica | 12 | 18 | 14 | 9 | 1 |
| 30. Riqueza de la oferta de actividades extraescolares culturales dirigidas a los estudiantes (música, danza, teatro) | 9 | 16 | 20 | 8 | 1 |
| 31. Riqueza de la oferta de actividades extraescolares deportivas dirigidas a los estudiantes. | 8 | 13 | 22 | 10 | 1 |
| 32. Calidad de la conexión a internet de la escuela | 0 | 6 | 23 | 24 | 1 |
| 33. Posibilidad de los estudiantes de acceder a internet desde su domicilio. | 0 | 11 | 21 | 21 | 1 |
| TOTAL | 198 | 500 | 655 | 406 | 19 |

Anexo N° 10:

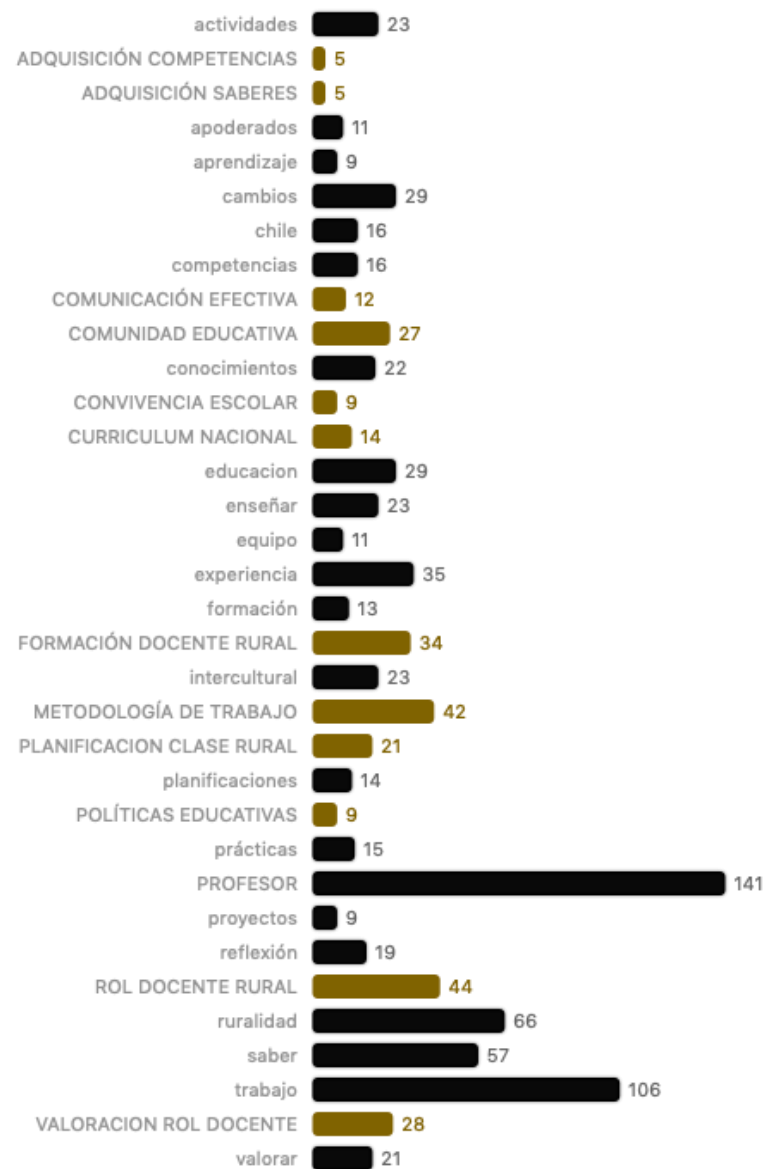
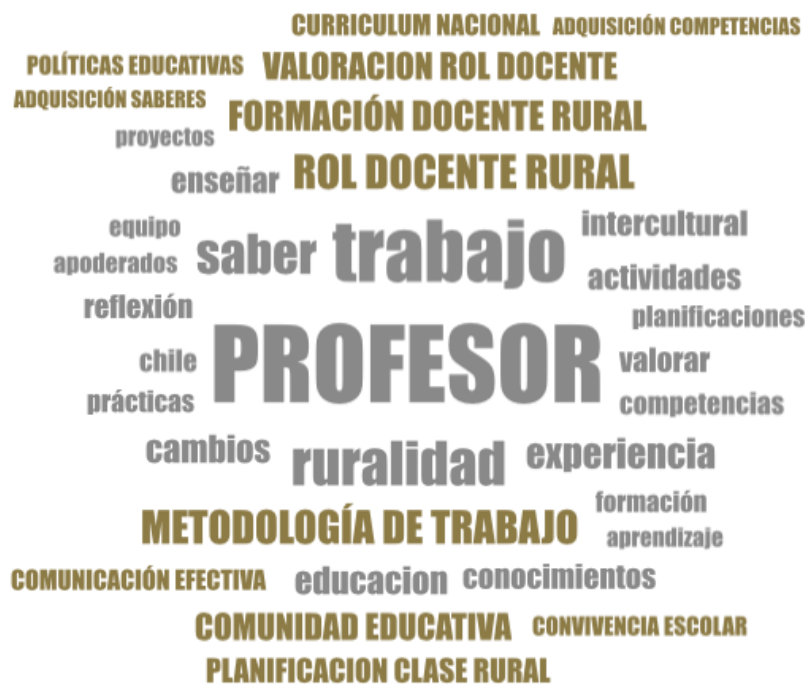
Redes conceptuales con categorías datos CUAL

- Clasificación relación de códigos conceptuales Grupo Focalizado

| | Rol docente rural | Metodología de trabajo | Formación docente rural | Valoración rol docente | Comunidad educativa | Cosmovisión ancestral | Planificación clase rural | Diversidad cultural |
|-----------------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|----------------------------|------------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| ●ROL DOCENTE RURAL | 0 | 9 | 3 | 0 | 5 | 6 | 1 | 5 |
| ●METODOLOGÍA DE TRABAJO | 9 | 0 | 7 | 0 | 16 | 17 | 15 | 12 |
| ●FORMACIÓN DOCENTE RURAL | 3 | 7 | 0 | 0 | 3 | 3 | 4 | 0 |
| ●VALORACION ROL DOCENTE | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| ●COMUNIDAD EDUCATIVA | 5 | 16 | 3 | 4 | 0 | 8 | 5 | 4 |
| ●COSMOVISIÓN ANCESTRAL | 6 | 17 | 3 | 0 | 8 | 0 | 7 | 9 |
| ●PLANIFICACION CLASE RURAL | 1 | 15 | 4 | 0 | 5 | 7 | 0 | 4 |
| ●DIVERSIDAD CULTURAL | 5 | 12 | 0 | 0 | 4 | 9 | 4 | 0 |

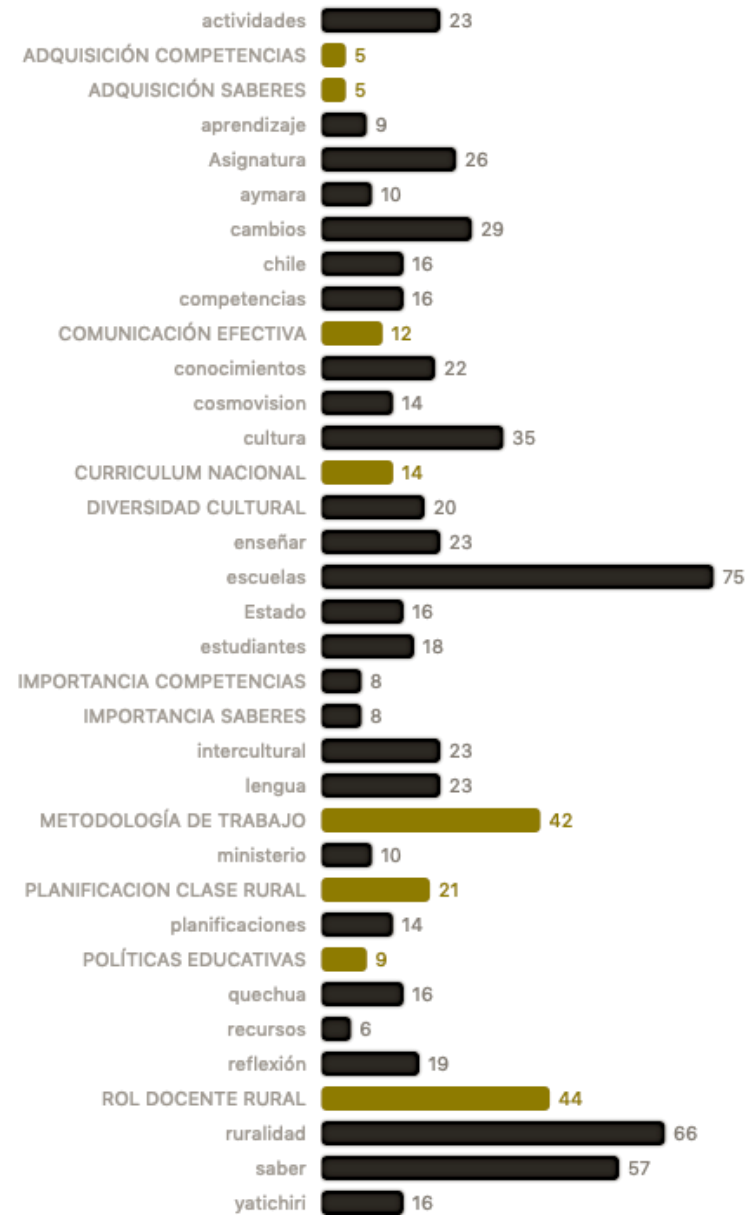
Clasificación de palabras según número de repeticiones (FOCUS GROUP)

- Categoría A: Rol docente.



- **Categoría B:** Curriculum Nacional/ rural.

conocimientos
 actividades
ROL DOCENTE RURAL
 cambios ruralidad
 enseñar **escuelas** lengua
 Asignatura **saber** cultura
METODOLOGÍA DE TRABAJO
 intercultural



- **Categoría C: Funcionabilidad escuela rural.**

