



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS

**COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN EL
SISTEMA ESCOLAR: ¿PREPARADO PARA EL
TRABAJO CON LA DIVERSIDAD CULTURAL?**

AUTORES: JIMENEZ SEPÚLVEDA, CATALINA PAZ

MATUS SÁNCHEZ, KNIPPSCHILD SCARLETTE

RIFFO CONCHA, CATALINA GABRIELA

PROFESORA GUÍA: Dra. Quintrileo Llancao, Elizabeth

Jacqueline

SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN

MEDIA EN INGLÉS

CHILLÁN, 2021

Agradecimientos

A mamá, María Isabel y a mi abuela, Elicia, las dos mujeres que me forjaron en carácter, valentía, independencia y coraje. A Ramiro, quién luchó por un país libre e igualitario y lo sigue haciendo desde la enseñanza a sus nietos, de la democracia. Por y para mi hermana Laura, que merece una educación justa y tolerante. A mis compañeras de tesis, Catalina y Knippschild quienes trabajaron duro en esta investigación aun cuando el camino se ponía difícil. A Cristian, Vale Salvador y Vale Valenzuela, por hacer el proceso más grato con su compañía. ¡A los compañeros y compañeras que han perdido la vida en la lucha contra la injusticia!

Catalina Jiménez Sepúlveda

Quiero agradecer primero que todo a mi familia por el apoyo incondicional que me dieron durante toda esta etapa y a lo largo de toda mi vida. A mis dos estrellas que de arriba me cuidan, Tita y Beto, los llevo siempre en mi corazón. Catalina y Knippschild, gracias por las risas infaltables y el arduo trabajo, son el mejor equipo que pude pedir.

Y finalmente, gracias a mí, que pese a todo lo acontecido durante estos 5 años, logre terminar este proceso de la mejor manera posible cumpliendo mis objetivos y metas.

Catalina Riffo Concha

A la mujer que me dio la vida y la fuerza para llegar hasta este punto, gracias, mamá por todos esos momentos en que luchaste para que no me rindiera y lograra llegar hasta aquí. A mi hermano, Bhrusswell, quién desde el primer día de vida me ha dado la energía para continuar. Agradezco a mis amigas del alma Monserrat y Ayleen, quienes me han apoyado y acompañado durante todo este proceso universitario. A mis amigas de la infancia, Constanza, Brenda y Camila por su preocupación constante. A mí novio Joaquín, quién me alentó cada día a seguir adelante y confiar en mis capacidades.

Agradezco infinitamente a mis compañeras y amigas de tesis, Catalina Riffo y Catalina Jiménez, quienes han sido un grupo de trabajo excepcional e incondicional. A mis amigos Cristian, ValeVa y ValeSa, por todos los lindos momentos vividos durante esta carrera, por aquellas risas después de alguna tormenta.

A mí, porque a pesar de tantos obstáculos, lo he logrado.

Finalmente, a un ser lleno de luz que llegó a iluminar mi vida este año, Chimichurri, gracias a tus locuras, cariño y acompañarme en cada trasnoche universitario.

Knippschild Matus Sánchez

Resumen

El propósito de este estudio es identificar la presencia o ausencia de competencias interculturales en estudiantes de educación básica y media y a su vez, analizar la preparación con la que cuenta el sistema escolar chileno para el trabajo con la diversidad cultural tomando en consideración el nuevo escenario pluricultural que enfrenta el país. En este contexto, se realizó una encuesta de tipo cualitativa en donde se buscaba conocer las percepciones de estudiantes de establecimientos educacionales con respecto a la interculturalidad. Los resultados obtenidos reflejaron una clara falta de competencias interculturales en los y las estudiantes que dejó en evidencia la necesidad de nuevas políticas y programas que busquen que realmente se logre una educación intercultural.

Palabras claves: Interculturalidad, educación intercultural, diversidad lingüística, diversidad cultural.

Abstract

The purpose of this study is to identify the presence or absence of intercultural competences in elementary and middle school students and, in addition, analyze the preparation of the Chilean school system for working with cultural diversity, considering the new multicultural scenario that is facing the country. In this context, a qualitative survey was carried out which sought to know the perceptions of students from educational establishments regarding interculturality. The results obtained reflected a clear lack of intercultural competencies in students, which highlighted the need for new policies and programs that seek to truly achieve intercultural education.

Keywords: Interculturality, intercultural education, linguistic diversity, cultural diversity.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	8
1.1 Introducción.....	9
1.2 Formulación del problema.....	12
1.3 Justificación del problema.....	16
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	17
2.1 Interculturalidad	19
2.2 Competencia Intercultural y Competencias Comunicativas Intercultural.....	22
2.3 Diversidad Cultural y Diversidad lingüística.....	31
2.4 Programa de Educación Intercultural Bilingüe.....	41
2.5 El PEIB y el Sistema Escolar.....	45
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	48
3.1 Objetivos.....	49
3.1.1 Objetivos Generales.....	49
3.1.2 Objetivos Específicos	49
3.2 Diseño de la investigación.....	50
3.3 Pregunta de investigación.....	51
3.4 Población y Muestra.....	51
3.4.1 Descripción de la muestra.....	51
3.5 Instrumento y Validez.....	51

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	53
4.1 Resultados encuesta Grupo 1 (G1).....	54
4.2 Resultados encuesta Grupo 2 (G2).....	77
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	100
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
ANEXOS.....	117

CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

1.1 INTRODUCCIÓN:

Chile es un país que presenta amplios antecedentes históricos que dan cuenta de la existencia de pueblos precolombinos de norte a sur, además de la creciente multiculturalidad que se desarrolla desde hace años (Instituto Nacional de Estadísticas, 2020) como consecuencia de factores económicos, políticos y sociales dentro Latinoamérica, lo hace un país rico en culturas distintas.

En este escenario se espera que el sistema escolar esté preparado, como también abierto a enfrentar escenarios educativos diversos, dinámicos e interculturales, los cuales sean capaces de integrar estudiantes con distintas costumbres, uso del lenguaje y creencias, propias de sus culturas y divergentes a las culturas predominantes del país.

En respuesta a este nuevo escenario pluricultural y a las demandas exigidas por los pueblos indígenas, el estado chileno ha implementado programas educacionales que apuntan a la educación intercultural como lo es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Este programa impulsa la enseñanza de lenguas indígenas y culturas precolombinas, sin embargo, su implementación lleva y ha llevado a una serie de desafíos en el sistema escolar vigente, puesto que, en la actualidad no cumple con todos los objetivos planteados por el mismo programa (Quintrileo y Quintrileo, 2018).

En base a lo anterior se plantea que no basta sólo con tener programas que buscan la educación intercultural, si no, además, se hace preciso que la educación chilena se desarrolle en base a Competencias Comunicativas Interculturales (CCI),

puesto que son estas mismas competencias las que permitirán que dichos programas alcancen la meta de reconocer activamente la diversidad cultural como es necesario.

De este modo, surge el requerimiento de explorar el desarrollo de las CCI en estudiantes del sistema escolar, dado que es indispensable entender que la interculturalidad es un proceso en constante movimiento y aumenta año tras año tanto debido a los movimientos migratorios internos y externos del país.

“El interés de entregar una formación intercultural por parte del profesorado radica en una demanda cada vez más relevante a nivel nacional e internacional, debido a una realidad multicultural creciente en los países del mundo en el siglo XXI” (Ragoonaden, 2011; Steinbach, 2012 como se citó en Sanhueza et al., 2016, p.2).

Por consiguiente, se requiere un sistema escolar que promueva el respeto, reconocimiento y pluralidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación intercultural del profesorado es una demanda cada vez más emergente en los planes de formación inicial y permanente de las titulaciones de educación, no sólo por la incesante presencia de alumnado de origen inmigrante en nuestras instituciones escolares, sino también por la necesidad de dar una respuesta pedagógica de calidad al desafío de construir escuelas inclusivas (Leiva, 2012, p.3).

Teniendo en cuenta la heterogeneidad de la población a la que nos enfrentamos en la actualidad, como sociedad y como seres individuales se hace

paulatinamente necesario indagar en si el sistema educativo está preparado para el trabajo con la diversidad y para apoyar la instauración del PEIB en las escuelas del país.

Sumado a esto es fundamental reconocer que en función que el PEIB consiga los resultados esperados, como son la tolerancia, el respeto, la valoración y el reconocimiento a pueblos originarios y otras culturas, se precisa que las metodologías aplicadas sean adecuadas, siendo fundamental que estas metodologías escapen de lo folclórico y popular, para extenderse a aspectos de mayor relevancia para los estados indígenas, como son su filosofía, cosmovisión o política, entre otros. Por consiguiente, situar esta investigación en el sistema escolar se hace necesario, pues es la educación la responsable de llevar a cabo una educación intercultural, la cual se verá reflejada en estudiantes primarios y secundarios.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:

La permanencia de al menos 9 pueblos originarios en territorio chileno y con un total de 2.185.792 ciudadanos y ciudadanas que se reconocen como parte de algún pueblo originario de acuerdo con los resultados del Censo 2017 (Instituto Nacional de Estadística; INE, 2017), el constante movimiento campo–ciudad producto del incesante avance de la globalización y, además, la creciente inmigración que ha recibido Chile en los últimos 10 años, son los factores que incitan a que el sistema educacional chileno esté preparado para educar en base a la diversidad cultural.

Esta información es posible corroborarla con estimaciones de diciembre de 2019, entregadas por el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) y el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) el cual demuestra que en el año 2010 la población migrante era de 305.212, y para el año 2020, 1.462.103 personas extranjeras vivían en Chile, lo que corresponden al 7,5% de la población chilena, siendo especialmente, ciudadanos provenientes de países latinoamericanos quienes migran a Chile en busca de mejores oportunidades (<https://www.migracionenchile.cl/poblacion/>).

De igual forma, tras las demandas de los pueblos indígenas hacia el estado chileno para implementar un programa educacional que cumpliera con los objetivos que un estado diverso culturalmente exige, se implementa el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el cuál fue destinado desde un comienzo principalmente a estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, por esto mismo

es que este programa es implementado en solo a algunos establecimientos educacionales los cuales deben responder a una serie de requisitos.

Sin duda, esta una de las fallas que más afecta al programa ya que no logra promover el respeto y valoración hacia las culturas “distintas”, sin embargo, la falta de recursos o peor aún, la falta de preparación de los y las docentes que deben impartir el programa, han llevado a que todos los esfuerzos por enseñar en ambientes culturalmente diversos se vean truncados (Rother, 2005).

Este proyecto busca responder la interrogante relacionada con que tan preparado se encuentra el sistema educacional chileno para suplir las necesidades que puedan existir en el proceso de enseñanza- aprendizaje en contextos culturalmente diversos.

Existen modelos que perpetúan prácticas inadecuadas, como es la percepción histórica de una educación monocultural, impuesta en gran medida debido a las copias a modelos europeos, como es el caso del modelo de instrucción alemán antiguo el cuál fue instaurado durante el periodo colonial y su legado ha perdurado hasta el día de hoy como el modelo educativo tradicional chileno.

Desde una perspectiva histórica, la escuela instaurada en la época colonial concibe la educación desde una lógica de pensamiento monocultural eurocéntrico propio de los conquistadores españoles, que construye en las personas una racionalidad, una forma de pensar y concebir el mundo. (Quintriqueo et al., 2014, como se citó en Arias et al., 2018, p. 2).

Esta negación a la presencia de culturas, producto de un etnocentrismo y

eurocentrismo, ha provocado que tanto el sistema escolar como la formación de profesores se centren únicamente en la cultura occidental, limitando metodologías y estrategias didácticas que difícilmente pueden ser aplicadas a estudiantes de distintas culturas. Como consecuencia, la educación sigue siendo de tipo monocultural y monolingüe, lo cual, indudablemente, no aporta al desarrollo del país.

Además, según Sanhueza et al. (2016), quienes investigaron sobre la preparación de estudiantes de pedagogías en el ámbito intercultural, concluye que uno de los problemas más preponderantes de los y las estudiantes es la planificación de clases para ambientes interculturales, ya que estas planificaciones, como se menciona anteriormente, no logran cubrir los objetivos de aulas culturalmente diversas, por lo tanto, niños y niñas se enfrentan, día a día, a escenarios educacionales monoculturales, en donde existe incapacidad de poder desarrollar clases enfocadas en una variedad de culturas, adicionalmente, esta formación descontextualizada de la realidad diversa trae consigo la perpetuación de actitudes dañinas y estereotipadas, que incluso docentes realizan, sin necesariamente estar conscientes de este problema, producto de la limitada formación con respecto al manejo de la interculturalidad, tal y como es explicado por Arias et al.,(2018): “La persistencia de la transmisión de prejuicios y actitudes racistas hacia los pueblos indígenas en la educación escolar, construyendo representaciones sociales negativas hacia la población mapuche, perpetuando el racismo institucional y las prácticas pedagógicas monoculturales” (p. 7).



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Se espera entonces, que el sistema escolar sea adaptado a los contextos culturales y sociales, que los y las docentes tengan las herramientas y los conocimientos para poder enseñar en ambientes no hegemónicos, respetando los trasfondos de cada uno de los y las estudiantes presentes en el aula y logrando uno de los mayores objetivos de la educación, que esta sea igualitaria, pluralista y respetuosa con cada estudiante.

En base a lo descrito anteriormente, se hace indispensable investigar más sobre el actual sistema escolar y su desempeño en la educación intercultural, es decir, profundizar si en el aula se promueve el respeto por las libertades individuales y culturales de los y las estudiantes y sus familias.



1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA:

Chile históricamente ha sido territorio de una gran diversidad de culturas indígenas que han habitado a lo largo del país por años. Siguiendo la misma línea se estima que “la población indígena en Chile es de 1.565.915, esto es, el 9% de la población nacional. El pueblo Mapuche representa 84% de la población indígena, mientras que el Aymara, Diaguita, Atacameño y Quechua, representan el 15%” (IWGIA, s.f) de esta forma alrededor del 20% de la población habitante en Chile, es perteneciente a otras culturas, aquí, queda más que claro que nuestra cultura no es totalmente homogénea y estas culturas diversas, significan para el país nuevos desafíos y necesidades que la diversidad cultural implica para sectores como es la salud, el ámbito laboral, y aún más importante, la educación.

Debido a esta realidad, es que la investigación apuntará a descubrir las consecuencias, en estudiantes primarios y secundarios, que tiene el actual sistema de educación. De esta forma profundizaremos si existe una formación intercultural adecuada en los colegios, si es que los contenidos entregados son significativos, adecuados y significativos para los y las estudiantes. Además, veremos el grado de Competencias Interculturales y Competencias Comunicativas Interculturales que manejan los y las estudiantes en relación con su apertura frente a personas de culturas distintas.



CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO



Considerando la temática de esta investigación, se delimitarán referentes teóricos fundamentales para el desarrollo de este estudio. Estos referentes teóricos no sólo ayudarán a seguir una guía para llevar a cabo este estudio, sino que también serán los lineamientos para llegar a conclusiones relevantes sobre las competencias comunicativas interculturales que debiese tener el sistema educacional chileno.

En primer lugar, se define el concepto de interculturalidad, para lo cual se toma la visión de distintos autores, quienes entregan diversas interpretaciones de este concepto.

En segundo lugar, se aborda la competencia intercultural y la competencia comunicativa intercultural, considerando definiciones aplicadas al contexto nacional. Se determinarán cuáles son los tipos de competencias interculturales y la importancia de esta competencia para la educación.

En tercer lugar, se encuentran los conceptos de diversidad cultural y diversidad lingüística, en donde se hará distinción entre ambos términos recalcando la importancia que implican en una sociedad culturalmente diversa.

Por último, se explora el Programa de Educación Intercultural o PEIB, con el objetivo de entender la esencial labor que cumple dicho programa en el sistema escolar chileno.



2.1 Interculturalidad

El término interculturalidad tiene diversas interpretaciones y definiciones, puesto que cuenta con perspectivas que difieren entre sí, y, además, estas perspectivas son amplias y variadas, de acuerdo con Walsh (2009) existen 3 perspectivas desde donde es posible definir la interculturalidad.

Se plantea que la primera es de una forma relacional, “la que hace referencia a la forma más básica y general, al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2009, p. 2) desde este aspecto, es posible esbozar que la interculturalidad existe permanentemente en Latinoamérica, ya que el contacto entre culturas, tanto entre indígenas, como con culturas criollas o mestizas, se ha mantenido constante desde los primeros encuentros entre culturas.

La segunda perspectiva planteada por Walsh (2009) es denominada como perspectiva funcional y en esta se plantea que, la interculturalidad “se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales, con metas a la inclusión de esta al interior de la estructura social establecida” (p. 3). Desde este punto de vista se busca la tolerancia, convivencia y dialogo entre culturas, sin embargo, lo hace sin interactuar con la desigualdad cultural y la jerarquía existente entre pueblos o estados.

La tercera y última perspectiva de interculturalidad planteada por Walsh (2009) es la perspectiva crítica, la cual plantea que “la interculturalidad se entiende



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente” (Walsh, 2009, p. 4) a partir de esto se esboza que se pone la responsabilidad en la sociedad perteneciente de esta cultura, no obstante, olvida que muchas veces la interculturalidad no es innata de un pueblo y que esta se debe fundar en base a la educación y procesos de sociabilización.

Por su parte, Dietz (2017) plantea que la interculturalidad en muchas culturas “se utiliza para referir a la diversidad "provocada" por la migración, mientras que en otras la misma noción se aplica para las interacciones entre pueblos indígenas y descendientes de colonizadores” (p. 1). Esto reafirma lo difícil que es definir el término de interculturalidad, puesto que, se irá modificando y adaptando a las distintas culturas y sus realidades, por lo mismo es necesario centrar esta definición a la propia realidad del estado chileno, y más específico aún, a la concepción que se utiliza para implementar el Programa de Educación Intercultural en Chile del cual se profundizará más adelante.

En busca de relacionar el concepto de interculturalidad con la percepción propia y contextualizada al estado chileno, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, s.f.) expone que:

La interculturalidad es un horizonte social ético-político en construcción, que enfatiza relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado. Se sustenta, entre otros, en el diálogo desde la alteridad, facilitando una comprensión sistémica e histórica del presente de las



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

personas, grupos y pueblos diversos que interactúan permanentemente en los distintos espacios territoriales (párr. 4).

Bajo esta definición el Estado Chileno, mediante el Ministerio de Educación, cree en la búsqueda del diálogo permanente entre culturas similar a lo que expone Walsh (2009), pasando por alto las relaciones jerárquicas, aun cuando la interculturalidad se desenvuelve a través de relaciones desiguales producto de la existencia de culturas dominantes, la cual siempre será la cultura predominante.

En palabras de Agar (2017):

A la hora de comprender la interculturalidad promovida desde un estado, esta se cruza con sus intereses de soberanía territorial y cultural, (que son los pilares de las naciones modernas) y estos, van a preferir promover una identidad homogénea, en vez de identidades múltiples que pongan en riesgo dicha soberanía (p. 11).

En Agar (2017) se propone que la interculturalidad, para que entregue los resultados que originalmente busca, debe lograr traspasar estas relaciones asimétricas, es más, debe lograr enfrentarlas y modificarlas de tal modo que se elimine la concepción de una cultura predominante por sobre una cultura minoritaria, si no que estas culturas deben permanecer de forma horizontal en el país, desarrollándose en conjunto y para eso se debe garantizar el espacio para que suceda.



2.2 Competencia Intercultural (CI) y Competencias Comunicativas

Interculturales (CCI)

Para poder generar la horizontalidad entre culturas propuesta por Agar, es necesario reconocer los siguientes dos aspectos teóricos compuesto por la Competencia Intercultural y las Competencias Comunicativas Interculturales.

Sanhueza et al. (2016), expone que las Competencias Comunicativas Interculturales son “entendidas como las habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales que emplean los individuos culturalmente diferentes para favorecer un grado de comunicación eficaz, estableciendo relaciones apropiadas y efectivas en determinados contextos sociales y culturales” (p. 2), desde la perspectivas de Sanhueza et al. (2016) se sugiere que las CCI son herramientas que pueden facilitar la interacción entre culturas desde un punto de vista más crítico, porque se adaptan a las situaciones y contextos propios de los estados.

Julve y Palomo (2005) definen CCI como:

La capacidad de desenvolverse satisfactoriamente en procesos interculturales se define como un conjunto de comportamientos, actitudes y políticas que desde el interior del sistema o de la institución y a través de los profesionales, permite que estos sean efectivos en situaciones de diversidad cultural. (p. 3).



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Entonces la existencia de las CCI dentro del campo docente se convierte en una herramienta imprescindible para la labor que deben cumplir dentro del aula, el mantener y respetar la interculturalidad. Por esto, los y las docentes son quienes deben tener una formación pedagógica basada en el conocimiento y el manejo de las Competencias Comunicativas Interculturales. Tal como es precisado por Julve y Palomo (2005) los y las profesionales de la educación son el puente para transmitir estas competencias, finalmente es así como se logrará crear un ambiente mucho más justo y abierto para estudiantes de otras culturas en el aula.

De igual modo, Iglesias-Casal (2003) afirma que las Competencias Comunicativas Interculturales no solo se tratan de estar abiertos a otras culturas, también deben entregar la facultad de comportarse respetuosamente cuando se está relacionando o en contacto con esta otra cultura, con respecto a esto último, Kupka (2008):

Define esta competencia en términos de la habilidad que permite a los miembros de un sistema diferente culturalmente, ser conscientes de su identidad cultural y de las diferencias culturales de otros y, en este contexto, actuar recíprocamente, de manera apropiada, intentando satisfacer mutuamente necesidades de reconocimiento, afecto y participación (Sanhueza, 2012, pp.6-7).

Esta visión, compartida dentro de algún punto entre Iglesia-Casal (2003) y Kupka (2008) entiende que las Competencias Comunicativas Interculturales, deben funcionar de forma recíproca, es decir en donde participantes de ambas culturas puedan ser conscientes de los procesos que se desarrollan en el aula, lo cual es



sumamente importante para lograr pluralidad en el entorno escolar.

Desde otra perspectiva, Byram (1997) expone “el concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI)” como se citó en Martínez, 2014, p. 4), como una alternativa al concepto de competencia comunicativa. Este investigador define la CCI como la “habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países” (Byram 1997, como se citó en Martínez, 2014, p. 4). Para construir su concepto de CCI, el autor propone que dicho concepto está conformado por distintos componentes, dentro de los que se encuentra la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y por último la competencia intercultural (Martínez, 2014).

Según Santana (2012), el primer componente denominado Competencia Lingüística (CL), se entiende como “la capacidad que una persona tiene para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica)” (p. 153). Según la visión de Santana (2012) la competencia lingüística es necesaria al momento de hablar, ya que, hace que el individuo produzca mensajes acordes a las reglas de gramática que rigen dentro del contexto en que está inmerso el individuo, consecuentemente, la CL se relaciona con los contextos culturales.

Para que la competencia lingüística se fortalezca, es necesario que un emisor y receptor compartan el mismo canal, ya que, la comprensión mutua es clave para entablar una conversación con personas de culturas distintas. Así lo exponen



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pibaque Pionce, Baque y Pibaque Gómez (2018), pues para el contexto de la educación inclusiva, la sala de clases debe convertirse en un espacio de público y cultural, donde el profesor se interrelacione con los estudiantes, compartiendo opiniones y conocimiento. Pero, esto solo será posible si todos los estudiantes pueden intercambiar sus ideas en forma oral, creando una comunidad de convivencia y aprendizaje. Por lo tanto, el desarrollo de la CL fortalece la comunicación entre varias culturas, especialmente dentro de una sala de clases.

Otro elemento que es parte de las CCI es la competencia sociolingüística, que en palabras de Ramírez y Bustamante (2020) “se relaciona con el contexto social en el que se usa la lengua, incluye aspectos tales como: el tipo de relación que se da en el uso de la lengua, la información de que se habla y el propósito, aspectos implícitos en el accionar de la comunicación” (p. 3). Asimismo, Pibaque Pionce, Baque y Pibaque Gómez (2018) expresan que la competencia lingüística se presenta en la capacidad que las personas deberían tener para expresar un mensaje de manera que sea entendible para los individuos con los que se relaciona o están a su alrededor, y a la vez comprender de forma recíproca las expresiones lingüísticas de otros individuos.

La clave para el desarrollo de estas competencias se encuentra en la sala de clases, ya que es uno de los escenarios donde más se producen intercambios lingüísticos. Así lo expone Ayora (2017):

El aula es el marco propicio para la práctica de los elementos socioculturales



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

y lingüísticos, aprendidos a través de los contenidos de las situaciones que llevan en sí los elementos estructurales de la lengua y los significados culturales, sociales, etc. expresados en el contenido a aprender. (p. 3).

Debido a lo señalado anteriormente por Ayora (2017) es que los profesores y profesores en formación deben poseer estas competencias y estar preparados para ayudar a sus alumnos a desarrollarlas o reforzarlas.

A continuación, se encuentra la competencia discursiva, que como su nombre lo dice se relaciona con el discurso lingüístico. Santana (2012) define en acotadas palabras la competencia discursiva como “la capacidad de construir e interpretar textos en su conjunto” (p. 106).

Por otro lado, y de forma más extensa el “Modelo de enfoque comunicativo” de Savignon (2002) expone lo siguiente de esta competencia, “se refiere al conocimiento de las relaciones entre los diferentes elementos de un mensaje y al dominio de las normas de combinación de dichos elementos de acuerdo con los diferentes tipos de textos” (como se cita en Quintrileo y Valenzuela 2014, p. 3). En base a esto se deduce que la competencia discursiva al igual que las otras competencias, es altamente importante en el desarrollo de las personas, pues, las capacita a las personas a combinar de forma correcta los elementos lingüísticos en sus expresiones escritas.

En palabras de Pulido y Muñoz (2011), “Es a través de la competencia discursiva como queda demostrada la habilidad de un hablante-oyente de unir los



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

conocimientos formales de la lengua con un contenido y adecuar todo esto a una situación específica” (p.5). Por esta razón es importante poseer las competencias necesarias para que al dialogar con personas de otras culturas sea capaz de modificar la lengua con el objetivo de darse a entender de una manera adecuada.

Finalmente se encuentra la competencia intercultural, según la Asociación de Educación Progresiva de la Comisión sobre Educación Intercultural de EE. UU. oficializó, en el año 1935, el término de “Competencia Intercultural” (CI), para describir el trabajo de educadores que procuraban ayudar a estudiantes a reducir el prejuicio social y aumentar su comprensión y apreciación por la diversidad étnica, racial y religiosa (Bank y Banks, 2004).

Frente a lo anterior, varios autores a través de los años han ido complementando el término de este tan complejo concepto. Autores como Hains, Lynch y Winton (1997) definen la competencia intercultural como la habilidad que tienen para relacionarse y comunicarse de manera efectiva los individuos que no comparten la misma cultura, etnicidad, idioma u otras variables importantes.

De la misma forma, Meyer (1991; en Oliveras 2000) señala que:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

Por otra parte, Aarup Jensen (en Alonso, 2006) define a la competencia intercultural como la habilidad para comportarse adecuadamente en situaciones interculturales. Además, es la habilidad para establecer la autoidentidad mientras se está mediando entre culturas y es la capacidad afectiva y cognitiva para mantener y establecer relaciones interculturales. De esta forma, podemos entender que la competencia intercultural consiste en conocer y comprender otros sistemas culturales, sin abandonar los propios.

Byram (1997), atendiendo al actor de la interacción intercultural, complementa la definición de competencia intercultural señalando que el objetivo es formar hablantes interculturales, es decir, individuos enfrentados a choques culturales en los que tienen que comprender las relaciones entre culturas y mediar entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

La competencia intercultural es un objetivo central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Justamente el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas surge como consecuencia de la necesidad detectada de favorecer la intercomunicación y la movilidad profesional en la Unión Europea (Torres-Coronas y Vidal-Blasco, 2016).

La CI busca fomentar distintas iniciativas educativas con el fin de promover la interacción y comunicación entre distintas lenguas, tal como nos dice González del Pierro (2007) la competencia intercultural tiene como objetivo final acceder a la cultura a través de la lengua. Es un paso más de la competencia sociocultural, y un vehículo fundamental para que el alumno aprenda la lengua extranjera.

Alonso (2006) destaca que, si realmente se desea desarrollar la competencia intercultural, el profesor debe ser un promotor de la investigación y un guía para enseñar a observar, analizar, experimentar e investigar.

El desarrollo de la competencia intercultural garantiza la habilitación del individuo para desempeñar un papel social en el contexto de la sociedad ajena. De esta manera, se hace indispensable lograr la competencia intercultural, tal como dice Borelli (1990; en Oliveras 2000), alcanzar la competencia intercultural responde a «una necesidad de recuperar la humanidad perdida a través de la negación del racismo y del poder que ejercen algunos seres humanos sobre otros».



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

En relación con lo anterior, Gago (2010) nos dice que:

Desarrollar la competencia intercultural integralmente significaría hacerlo de modo que ésta fuese medio para la interrelación con cualquier cultura y el conocimiento de cualquier lengua, nunca dirigida a una sola, dotando al aprendiente de los medios —conocimientos, actitudes y destrezas— para facilitar el entendimiento mutuo en situaciones interculturales, así como también el encuentro con otras culturas (p. 235).

Para lograr esto, “el objetivo es desarrollar una competencia intercultural y comunicativa, una competencia que permita al aprendiz funcionar como mediador entre dos culturas” (Risager, 1998, como se citó en Rico, 2018, p.11).



2.3 Diversidad Cultural y Diversidad lingüística

De acuerdo con las últimas estimaciones del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), Chile ha aumentado enormemente su variedad cultural debido a los movimientos humanos que han ido en potencia en los últimos años especialmente desde países latinoamericanos. Basta con analizar los datos alojados en el portal nacional de estadísticas para poder sacar un panorama general de la situación. Según INE (2018):

En 1992 se censaron 105.070 personas nacidas en el extranjero residentes habituales de Chile, que representaron 0,8% de la población total residente del país. Luego, la población inmigrante internacional creció, llegando a 187.008 habitantes en 2002, lo que equivalió a 1,3% del total de la población residente. En el último censo levantado en 2017 se registró un notable aumento del número de inmigrantes internacionales, con 746.465 personas nacidas en el extranjero, que declararon ser residentes habituales del país, cifra que correspondió a 4,4% de la población residente en el país.

Y ya para finales del 2019, de acuerdo con el informe de INE (Godoy, 2020) se calcularon que alrededor de 1.5 millones de extranjeros residían en Chile, creciendo a más de la mitad en tan solo 2 años aproximadamente. Innegablemente el crecimiento migratorio en Chile ha ido al alza en estos últimos años, como podemos suponer, principalmente debido a procesos políticos, sociales y económicos por los que algunas naciones latinoamericanas han pasado (Aruj,



2008).

Si hablamos entonces, de un país en donde la diversidad cultural está presente es necesario comprender la significancia del término diversidad cultural, de esta forma y, en primer lugar, podemos tomar la definición entregada por The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (art. 4), la cual es definida como la “Multiplicidad de formas en que se manifiestan las culturas de los grupos y sociedades (...)” dentro de esta definición entonces, podemos extraer que un país es diverso desde su origen, pudiéndose dar diversidad cultural a través de aspectos como creencias, expresiones artísticas o aspectos culturales como expresiones, ya que cada sujeto perteneciente a un grupo, no necesariamente extranjero o indígena, manifiesta su cultura a través de estos modos (UNESCO, art. 4)

Así mismo Bello (2008) expone la diversidad cultural como una característica de las sociedades, de esta misma forma sostiene que:

No debemos ligar la diversidad cultural únicamente a la presencia de los pueblos indígenas y a su desenvolvimiento como actores políticos en el espacio público, la globalización económica ha hecho evidente las otras caras de la diversidad cultural, con la presencia cada vez mayor de migrantes, provenientes, sobre todo, de los países vecinos. (p. 16).



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Debido a esto, entendemos que la diversidad cultural se trata de reconocer la diferencia en el otro, inclusive a nivel local en donde comprendemos que aun existiendo personas que debiesen tener iguales costumbres por haber crecido en una misma cultura, estas pueden diferir culturalmente, dándose un efecto de diversidad cotidiana (Bello, 2008).

Por otra parte, Díaz-Couder (1998) amplía el termino de diversidad cultural y expone que este debe ser entendido a través de tres dimensiones principalmente, la dimensión cultural, la dimensión étnica y la dimensión lingüística.

De acuerdo con Díaz-Couder (1998) cuando hablamos de la dimensión cultural, es necesario delimitar que entendemos por cultura, ya que esto no tiene relación con la creencia que existen tantas lenguas como culturas en el mundo. Para ello se delimita como “una noción con varios niveles”.

El primer nivel se denomina cultura material “se refiere a todos los objetos tangibles producidos para las actividades cotidianas y ceremoniales (...)” (Díaz-Couder, 1998, p. 8) dentro de este nivel es importante recalcar que la cultura material estará determinada por la geografía y el ambiente, puesto que tiende a adaptarse al ambiente natural. El segundo nivel es llamado cultura como saber tradicional, aquí, si bien se relaciona con el primer nivel, trasciende a los conocimientos tradicionales que podrían permitir el buen uso de recursos naturales (Díaz-Couder, 1998). El tercer nivel planteado por Díaz-Couder (1998) es llamado cultura como prácticas comunicativas, desde este nivel la cultura está constituida por acciones que nos dan la facilidad de entender los significados de las



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

interacciones sociales. Este nivel tiene gran influencia en las prácticas educativas porque “Dependiendo de cómo se conceptualice la cultura, serán las estrategias educativas que se sigan” (Díaz-Couder, 1998, p. 8) es decir, si es que se percibe una determinada cultura solo como un grupo de elementos folclóricos y simbólico, así es como se enseñará en las escuelas. Debido a esto es que rara vez se enseñan aspectos sociales, políticos y/o filosóficos sobre las distintas culturas, en especial cuando hablamos de culturas indígenas así mismo “No se desafía a realizar ajustes de fondo al currículum educativo nacional, generándose una suerte de exotismo y folklorización que termina muchas veces construyendo una barrera más grande entre un nosotros y un otro cultural que debemos integrar” (Gutiérrez, 2020, s.p.).

Esto es relevante porque en la mayoría de los programas o proyectos educativos subyace una concepción de la cultura que enfatiza el folklore, la tradición y la costumbre, es decir, los aspectos más pintorescos de la cultura material (vestidos festivos, máscaras, artesanías) y de las tradiciones y costumbres (fiestas, danzas, música, cocina típica). Casi nunca se integran las instituciones sociales, la visión del mundo ni las prácticas comunicativas de los pueblos indígenas en la planeación o en el proceso educativos. (Díaz-Couder, 1998, p. 8)

Por esto es por lo que se limita a enseñar lo folclórico, ya que ese es el significado que se les da a la cultura, por ejemplo, entender el pueblo atacameño, únicamente como un pueblo que cría alpacas y no por la visión de mundo u organización política de este pueblo.

Díaz-Couder (1998) menciona dos niveles más de su concepción de cultura



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

y que están fuertemente ligados con lo que percibimos como diversidad cultural, estos son la cultura como instituciones y organización social y la cultura como visión de mundo.

El primer nivel nos habla de las instituciones y reglas que rigen la cultura colectiva de las culturas, de esta manera, no en todas las culturas las jerarquías funcionan de la misma forma, ni la percepción hacia una institución será la misma ya que cada cultura tiene su propio funcionamiento político-social.

El segundo nivel, llamado cultura como visión de mundo, es explicado como que “atiende a los principios básicos (podría decirse que filosóficos) que dan sentido a las creencias, saberes y valores de una comunidad. Por ejemplo, los valores éticos individuales con la comunidad y la relación de ésta con los mundos natural y sobrenatural” (Díaz-Couder, 1998) de aquí que no todas las culturas atienden a los mismos ritos, mientras una cultura puede ser altamente católica, otra puede ser más bien atea, y en este sentido, se pudiese presentar de forma mucho más local que los otros niveles culturales.

Entendiendo cuales son los niveles culturales que plantea Díaz-Couder (1998) podemos avanzar hacia la dimensión étnica que plantea este autor y que de por sí, se entremezclan con la dimensión lingüística. Díaz-Couder (1998) sostiene que muchas veces se cree que responder a las necesidades lingüísticas de una comunidad, implica inmediatamente que se está atendiendo a las necesidades culturales, porque se tiene internalizado que “cada etnia se caracteriza por poseer una lengua y una cultura distintivas” (Díaz-Couder, 1998, p. 8) cuando en la realidad,



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

no es así, una cultura puede ser independiente a una lengua, como es el caso de los países latinoamericanos, en donde comparten lengua pero no necesariamente aspectos culturales por esto es que diversidad lingüística puede ser o no sinónimo de diversidad cultural, lo que se puede ver ejemplificado en Chile, en donde no existe tanta diversidad lingüística como diversidad cultural (Díaz-Couder, 1998).

Por otro lado, no hay que confundir diversidad cultural con desigualdad, en base a esto Díaz-Couder (1998) y Molina (2007) llegan a la misma conclusión sobre que muchas veces se cree que la existencia de diversidad cultural viene cargada de un estigma negativo al creerse sinónimo de desigualdad social.

“La diversidad cultural aparece y se acaba traduciendo erróneamente como desigualdad, jerarquizando los grupos culturales según unos u otros estereotipos” (Molina, 2007, p. 58)

Esto debido a que muchas veces se reconoce a las minorías culturales como culturas que están alejadas de la “civilización”, especialmente cuando hablamos de culturas originarias, porque son culturas que no nacen desde el eurocentrismo, lo cual es erróneo y dañino para la diversidad.

Cuando se trata de formular un perfil de los pueblos amerindios, las más de las veces el retrato resultante es el de la carencia; carencia de recursos económicos y materiales, carencia de condiciones de higiene y sanitarias adecuadas, carencia de educación (y por tanto deficitarios culturalmente), e



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

incluso carencia idiomática («ni siquiera hablan español» o «lo que hablan no es un idioma, es un dialecto»). (Díaz-Couder, 1998, p. 1).

Debido a esto es que es necesario entender la diversidad cultural como un factor positivo y enriquecedor para las sociedades (Molina, 2007) desde el cual se puede educar y aprender que la diversidad cultural no es negativa, sino que se presenta como un derecho de los y las integrantes de una sociedad a desarrollarse en sus propios términos, respetando sus dimensiones culturales.

Es innegable que Chile es un país rico en diversidad cultural, tanto por procesos migratorios como por los pueblos originarios, y esto nos lleva a preguntarnos ¿por qué la sociedad chilena es tan reacia a la diversidad cultural? ¿Por qué si día tras día convivimos abiertamente con culturas diversas? Y la respuesta podría provenir desde la educación. Pues como hemos visto la educación intercultural no ha logrado cubrir los desafíos de la diversidad cultural.

Cuando hablamos de diversidad lingüística, lo más probable es que lo relacionemos con una variedad lingüística presente en un determinado país, y eso está correcto, sin embargo, no se debe creer que la diversidad lingüística es lo mismo que la diversidad cultural, ya que si bien se relacionan no están entrelazadas tal y como se explica en Díaz-Couder (1998).

Es por esto por lo que entendemos que Chile, posee una gran variedad cultural, sin embargo, esta se reduce cuando hablamos de la diversidad lingüística.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

De acuerdo a datos rescatados desde la Revista Enfoque (2020) “entre los jóvenes pertenecientes a alguna etnia de Chile, solo un 10% reconoce hablar o entender la lengua de sus respectivos pueblos” lo que implica que casi en su mayoría las lenguas originarias se consideren en riesgo o extintas ya que según los datos la lengua originaria con mayor cantidad de hablantes nativos es el mapudungun con 258.000 hablantes nativos, le sigue el Kunza y el Aimara con 20.000 hablantes nativos cada uno, luego el Rapa Nui con 3.000 y Chezungun con 2.000 hablantes nativos, finalmente el quechua con 800 y el kawésqar con tan solo 8 hablantes nativos (Revista Enfoque, 2020) a este panorama queda señalar que hay al menos 5 lenguas originarias extintas por completo de las cuales no queda ningún hablante.

Con estos datos podemos dar por entendido que la diversidad lingüística en el país va disminuyendo en términos de lenguas originarias, pero poco a poco se va ampliando a través de lenguas extranjeras o del propio idioma nativo como es el español. Esto puede suponer un problema, ya que económicamente, aprender lenguas originarias no aportarían nada como si lo puede ser aprender lenguas extranjeras.

La presencia social y cultural de las lenguas indígenas en las comunidades hispanoamericanas parece ir reduciéndose de forma paulatina, en un proceso de minoración implacable. Estos son algunos de los indicadores que así lo demuestran: la proporción de hablantes de lenguas indígenas va disminuyendo poco a poco – por más que pueda aumentar la cantidad absoluta de indígenas–, mientras la proporción de hablantes de español aumenta, por las vías del monolingüismo y del



bilingüismo. (Moreno, 2006, p. 6)

Es decir, esta disminución lingüística es casi imparable, ya que no se logra enseñar de una forma continua o consistente. De aquí que se reconoce la serie de errores cometidos en la enseñanza de las lenguas indígenas, ya que de cierta forma se plantea lo complejo de encontrar metodologías para la enseñanza de estas lenguas.

Aún se requieren profundos procesos investigativos y formativos que se lograrán a medida que evolucionen estas experiencias. Aunque se avanza lentamente en el fortalecimiento y valoración del uso oral y escrito de las lenguas indígenas, su debilitamiento es más agudo en espacios donde incide fuertemente el mercado global y hegemónico. La supervivencia física y el acceso al mercado es la prioridad de muchas familias indígenas, que dejan de lado el fortalecimiento cultural. Por ello es más grave la falta de políticas de Estado para el fortalecimiento de las lenguas originarias. (Bolaños, 2008, p. 220)

Aquí se entiende que la diversidad lingüística está en peligro, ya que aprender una lengua originaria, económicamente no significa mucho para un estado, invertir en la enseñanza y preservación de estas no trae consigo grandes beneficios a una sociedad globalizada, por lo tanto, los estados dejan de tener un rol activo, y pasan a ser mayormente pasivos, sin crear programas realmente innovadores y efectivos para mantener las lenguas originarias.

Mientras no entendamos la real importancia que tiene la diversidad lingüística en un país, más allá de su funcionalidad económica, si no que democrática, cultural



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

y social difícilmente un estado se podrá hacer cargo de darle el espacio necesario a las lenguas originarias de poder ser aprehendidas y preservadas con el valor histórico que merecen. Existe una responsabilidad que recae en un estado que jamás ha visibilizado y entregado la autonomía a los pueblos originarios que componen el país, por lo que la esperanza está en el sistema educativo intercultural.

La diversidad lingüística es un patrimonio que Hispanoamérica debe preservar y en su responsabilidad está hacer compatible esa defensa con el conocimiento del español, que, además de permitir la comunicación entre todos los países hispánicos, también hace posible la interacción entre los diversos grupos étnicos que habitan cada uno de esos territorios. (Moreno, 2006, p. 7)

De esta forma, podemos reconocer como la diversidad lingüística del país se está esfumando poco a poco, debido a un sin número de factores, entre ellos la globalización (Guyot, 2010) por lo que se cree que el reconocimiento a estas lenguas debe ser un tema urgente en tratar, ya que como investigamos anteriormente, poco a poco, el número de lenguas indígenas habladas se está reduciendo, y más lenguas extintas se agregan a la lista.

Hubo que esperar a los años noventa para que se manifestase la conciencia de que la diversidad lingüística constituía una herencia preciosa; no en vano este patrimonio estaba tan amenazado por los efectos de la mundialización que merecía medidas jurídicas de protección urgentes. (Guyot, 2010, p. 9)

Finalmente, entender que tanto la diversidad cultural como la diversidad lingüística son necesarias para preservar la pluralidad en un país, porque cuando



entendemos estas diversidades como procesos negativos, podemos caer en un círculo de intolerancia, deseducación, ignorancia y violencia simbólica. “La diversidad cultural es una realidad humana, social, que lejos de ser una rémora, es una fuente potencial de creatividad, progreso y enriquecimiento mutuo” (Abad, 1993).

2.4 Programa de Educación Intercultural Bilingüe

En nuestro país un primer acercamiento a la interculturalidad fue el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. De acuerdo con Riedemann et al., (2020) el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, más conocido por sus siglas PEIB, comenzó como un programa piloto en 1996. Este programa avanzó de la mano de la Ley Indígena bajo el mandato del presidente Patricio Aylwin, posterior a la dictadura militar, tanto la Ley Indígena como este programa de educación, lograron surgir gracias a una negociación política entre partidos políticos y miembros de pueblos originarios, tras las exigencias de los estados indígenas por tener un programa de educación que cumpliera sus necesidades culturales, lo cual concuerda directamente con lo sentenciado por Mineduc (s.f.) quienes exponen que:

El Mineduc, en un proceso que pretende ir saldando la deuda histórica que el Estado tiene para con estos pueblos, asume la política de relevar las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de las culturas indígenas en los procesos de mejora educativa de calidad integral de los establecimientos del



país, con el objetivo de promover una ciudadanía intercultural. (párr. 2).

Es decir, el PEIB fue un programa en busca de la unificación nacional, debido a la negación e invisibilización histórica del Estado Chileno hacia los pueblos originarios, por esto es debido preguntarse cuales son los objetivos específicos que persigue PEIB para los y las estudiantes en Chile. Desde aquí, Arnaiz (1999) explica que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe:

Deberá ayudar a todos los alumnos a desarrollar autoconceptos positivos y a descubrir quienes son en tanto sí mismos y en términos de los diferentes miembros del grupo, ofreciendo conocimiento sobre la historia, la cultura y las contribuciones de los diversos grupos a través del estudio de las diferencias en el desarrollo, la historia, la política y la cultura que los caracterizan. (como se citó en Arnaiz y Martínez., 2000, p.5).

Por lo tanto, desde la visión de Arnaiz (1999) este programa se debería concentrar en potenciar el autoconocimiento propio del estudiante proveniente de una cultura menos predominante.

Sin embargo, desde el lado más social de este programa se nos presenta



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

una visión mucho más centrada en la convivencia y tolerancia, la que dice que el PEIB “se concentra en enfrentar los problemas propios de la convivencia humana, la superación de estereotipos y prejuicios que conducen a la intolerancia y a la discriminación social, étnica y cultural” (Luna e Hirmas, 2005, p. 2) siguiendo con que “se ocupa de atender las asimetrías propiamente escolares que experimentan las minorías étnicas, tanto a su ingreso al sistema educativo como durante su permanencia en él” (Luna e Hirmas, 2005, p. 2) es posible entender entonces, que existe una visión mucho más conciliadora al momento de visualizar los objetivos de la educación intercultural, desde estos objetivos la labor del equipo docente toma mayor relevancia al deber impulsar la tolerancia y tener que supervisar permanentemente el ambiente en el aula de clases.

Arnaiz (1999) va mucho más allá en ahondar la finalidad de la educación intercultural, ya que propone que este programa debe cumplir con ciertos objetivos entre los que se pueden destacar; mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico de los alumnos, fomentar la igualdad de oportunidades académicas, actuar en colaboración con las familias y otras entidades culturales del barrio, reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal, reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas, además de la presencia y fomento de estas en la escuela, atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas, intento de superación de los prejuicios y estereotipos.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Desde la postura de Arnaiz (1999) estos objetivos serían claves para que la educación intercultural entregara los resultados esperados, no obstante, la mayoría de estos objetivos se centran en incorporar a estudiantes de otras culturas, sin hacer mayor énfasis en la recuperación, visibilización y empoderamiento de las otras culturas, en el caso chileno, culturas ancestrales, de modo que, el objetivo principal no se estaría cumpliendo totalmente si es que se sigue percibiendo la educación intercultural con un rol conciliador.

“Desde la educación intercultural “podemos contribuir a generar equidad empezando por el fortalecimiento de la lengua y la identidad cultural de los grupos étnicos excluidos socialmente y discriminados culturalmente de nuestra sociedad” (Turbino, 2005, p. 11)

En este caso, se entiende el beneficio de la educación intercultural desde una mirada más crítica y radical, en contraste con Arnaiz (1999), ya que Turbino (2005) percibe el objetivo de la educación intercultural como una forma de validación a las otras culturas, en base a la equidad, pero no al dialogo horizontal, ya que comprende que esta asimetría no es sólo social, si no que cultural producto de las características propias de cada cultura.

Actualmente Chile, presenta un programa implementado para escuelas públicas que cuentan con una cantidad delimitada de estudiantes provenientes de otras culturas.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Este programa entra en vigencia de forma gradual a partir del año 1996, haciéndose obligatoria su implementación a partir del año 2010 en establecimientos con matrícula superior al 50% y en el presente, en aquellos con un porcentaje mayor o igual al 20% de ascendencia indígena. (Quintrileo y Quintrileo, 2018, p. 3).

Sin embargo, como se puede destacar de Quintrileo y Quintrileo (2018) aún quedan desafíos pendientes de este programa para la interculturalidad en la educación, como por ejemplo el aumento de cobertura, la falta de metodologías propicias para la enseñanza de la interculturalidad.

2.5 El PEIB y el Sistema Escolar

Primeramente, como se menciona en Rother (2005) una de las detracciones en contra del PEIB es la falta de representatividad que sienten docentes mapuches con este programa, ya que de una u otra forma el PEIB no logra cubrir las necesidades educativas de los pueblos indígenas. Estos docentes recurren a otras alternativas para enseñar interculturalidad a sus estudiantes, sin embargo este interés, conocimiento e importancia por lograr los objetivos del PEIB no es generalizado ya que “no todos los participantes muestran el mismo interés en el desarrollo de alternativas, y no todos conocen el verdadero carácter de la EIB” (Rother, 2005, p. 10) se reconoce entonces, que el sistema escolar no está envuelto o comprometido con la enseñanza de la interculturalidad, más bien el interés viene



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

por parte de integrantes de las comunidades indígenas en donde recae este interés y se ve demostrado en sus propias demandas la importancia de que los y las docentes enseñen interculturalidad a sus estudiantes.

“La demanda de un mayor dominio del mapunzugun como contenido disciplinario en la formación inicial se resalta como necesidad de comunicación con los actores mapuches de las comunidades donde se encuentran insertas las escuelas” (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008, p.13).

Esta demanda de la que hablan Quilaqueo y Quintriqueo (2008) no podría ser resuelta, ya que como estos mismos autores afirman es innegable la existencia de una resistencia por parte de profesores y profesoras.

La resistencia es referida a los problemas que presenta el sistema escolar chileno, para manejar conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales con la intención de crear un espacio donde desarrollar saberes mapuches y no mapuches en las prácticas educativas. Además, alude a la oposición de docentes, apoderados y apoderadas y quienes están a cargo de la gestión educativa para integrar el conocimiento mapuche en la pedagogía.

Lo anterior trae por consiguiente el segundo punto sobre la educación chilena, en el cual “se observa que persiste una formación inicial docente basada en la monoculturalidad occidental, lo que trae como consecuencia el desconocimiento del contexto social y cultural de los estudiantes, tanto en los formadores de profesores como en los futuros profesores” (Arias et al., 2018 como se citó en Cubillos et al., 2019, p.7) por demás, en ocasiones desencadena prácticas inadecuadas como es



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

la negación y la ocultación de culturas minoritarias por parte de estudiantes para lograr ser integrados en el ambiente escolar (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008).

Sobre esto Arias et al. (2018) expone que tanto las bases curriculares del Ministerio de Educación como los planes de estudio de pedagogías de algunas universidades pertenecientes al CRUCH continúan perpetuando la monoculturalidad, siendo que Chile, aparte de los pueblos indígenas que permanecen a lo largo del país, ha sufrido movimientos migratorios constantemente, aun así, la formación de docentes sigue siendo rígida, por consecuencia, los y las docentes en formación se encuentran lejos de lo esperado, puesto que no están contando con las herramientas necesarias para la formación intercultural, reflejándose en la superficialidad con la que se imparten los distintos programas educativos interculturales en los establecimientos educacionales chilenos.

Por último, Ibáñez y Druker (2018) señalan que dentro de las problemáticas de la implementación del programa se encuentra la falta de apoyo del docente mentor al docente en formación, insuficiencia en el contenido de las guías entregadas por el PEIB y la distancia entre los y las docentes y la comunidad en la cual se desarrolla la educación intercultural, siendo esta última un factor preponderante, ya que la interculturalidad debe vincularse con su cultura.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

3.1 OBJETIVOS:

3.1.1 GENERAL:

- Analizar las competencias interculturales y preparación para el trabajo con la diversidad cultural en el sistema escolar chileno.

3.1.2 ESPECÍFICOS:

- Identificar la presencia o ausencia de competencias interculturales en el sistema escolar chileno a través de un estudio cualitativo aplicado en tres establecimientos de la ciudad de Chillán.



3.2 Diseño de la Investigación

Para examinar la presencia o ausencia de la competencia intercultural, se llevará a cabo un estudio correspondiente a un diseño de tipo cualitativo, el cual se enfoca en comprender y profundizar fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández, et al., 2014)

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández et al., 2014, p. 391).

La metodología cualitativa permitirá conocer la perspectiva de los estudiantes del sistema escolar chileno, en relación con su preparación para convivir en una sociedad cada vez más diversa. De acuerdo con (Ibáñez et al., 2018) en la educación superior, el Estado no destina fondos directos o concursables a las universidades o institutos profesionales públicos para la creación de programas o carreras interculturales o con un enfoque intercultural, unido a que la mayoría de estas instituciones no ha considerado el desarrollo de programas con este enfoque y solo dos universidades en Chile tienen carreras de pedagogía declaradas interculturales.



3.3 Pregunta de Investigación

¿El sistema escolar chileno prepara ciudadanos y ciudadanas con competencias interculturales preparados para convivir con la diversidad dentro de la escuela y fuera de ella?

3.4 Población y Muestra

3.4.1 Descripción de la muestra

Los datos obtenidos para la realización de este estudio fueron obtenidos desde estudiantes de tres establecimientos de la ciudad de Chillán, la escuela básica municipal Ramón Vinay Sepúlveda, el colegio científico-humanista Coyam y el establecimiento co-educacional Colegio Chillán.

Un total de 181 estudiantes respondieron el instrumento, 105 estudiantes pertenecientes entre 6to y 8vo básico y 76 de ellos pertenecientes entre 1ero y 3ro medio. En su mayoría respondieron el instrumento de forma presencial, sin embargo, existieron algunos de ellos que lo hicieron de forma online.

El objetivo de que nuestra muestra fueran estudiantes de aquella edad era, para observar cuantas competencias interculturales tenían, además de las diferencias entre sus respuestas respecto a sus edades.

3.5 Instrumento y Validez

El instrumento utilizado fue una encuesta de tipo cualitativa compuesta por 21 preguntas, entre ellas 2 abiertas, 6 de escala de valoración (1-5) y 12 de escala Likert. La encuesta se realizó a través de un formulario de Google para su creación y para su aplicación en aquellos estudiantes que prefirieran responder de forma



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

online, de igual manera se elaboró el instrumento en formato papel, para aquellos alumnos que no tenían acceso a algún dispositivo para responder al formulario.

El instrumento utilizado es una adaptación de estudios anteriores, el cual fue sometido a la validación de expertos. El juicio de expertos es un método de validación para confirmar la confiabilidad de un instrumento y se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29).

En este caso, los expertos consultados fueron profesores, quienes mostraron una opinión positiva hacia nuestro instrumento, validándolo de forma unánime.



CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS



En este capítulo se presentan los resultados obtenidos desde la aplicación de una encuesta con enfoque cualitativo, respondida por estudiantes de niveles básicos y medios de 3 establecimientos educacionales de la comuna de Chillán, la escuela básica “Ramón Vinay Sepúlveda”, el colegio científico-humanista “Coyam” y el establecimiento co-educacional “Colegio Chillán”.

El objetivo de este instrumento fue recoger antecedentes sobre el manejo de las CI y CCI en estudiantes de enseñanza media y básica, por ende, se recogieron un total 181 respuestas, de las cuales 105 fueron de enseñanza básica y 76 de enseñanza media.

4.1 Resultados encuesta Grupo 1 (G1)

Dentro de este apartado se encontrarán los resultados de la encuesta correspondiente a las respuestas del G1, el cuál agrupa a estudiantes de enseñanza básica, de 6º, 7º y 8º de los establecimientos “Ramón Vinay Sepúlveda” y “Colegio Coyam”, ambos de la ciudad de Chillán. Los encuestados y encuestadas tienen entre las edades de 11 y 14 años.

Se mostrarán gráficos y tablas, las cuales expondrán el grado de acuerdo de los y las estudiantes con respecto a las afirmaciones y/o preguntas presentadas en la encuesta.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 1: Mi profesor o profesora me ha enseñado sobre otras culturas

Siempre	45
Algunas Veces	56
Rara vez	3
Nunca	1



Gráfico 1: Pregunta relacionada con la formación intercultural entregada por docentes.

En el gráfico anterior, podemos observar que el 43% de la muestra respondió que **siempre** su profesor o profesora le ha enseñado sobre otras culturas. Un 53% respondió que **algunas veces** sus docentes les han enseñado sobre otras culturas, mientras un 3% contesta que **rara vez** se les ha enseñado sobre otras culturas, por último, un 1% respondió que **nunca** su docente les ha enseñado sobre otras culturas. Lo anterior refleja que la mayoría de los y las estudiantes encuestados reconoce que su profesor o profesora le ha enseñado sobre otras culturas.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 2: ¿Has oído hablar en tu colegio acerca del término "Interculturalidad"?

Siempre	31
Algunas veces	45
Rara vez	12
Nunca	17



Gráfico 2: Pregunta dirigida a la familiarización con el término interculturalidad en estudiantes.

Frente a la pregunta anterior, los resultados arrojaron que un 30% de los estudiantes respondieron que **siempre** han oído hablar sobre el término de interculturalidad, mientras que un 43% respondió que **algunas veces** han oído sobre el término. Un 11% respondió que **rara vez** han oído sobre el término. Por último, un 16% estuvo de acuerdo en que **nunca** habían escuchado el término interculturalidad. En resumen, la mayoría de los estudiantes participantes en esta encuesta reconoce haber escuchado el término en algunas ocasiones lo que indica que la CI no está siempre presente en los y las estudiantes.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 3: Mi profesor o profesora me habla de interculturalidad

Siempre	26
Algunas veces	61
Rara vez	13
Nunca	5



Gráfico 3: Pregunta relacionada sobre la enseñanza de la interculturalidad de forma explícita.

La pregunta 3 apunta a conocer si los docentes han hablado sobre la interculturalidad de forma explícita en clase, a lo que un 25% de los participantes respondió que **siempre** se les ha hablado de interculturalidad, un 58% reconoce que **algunas veces** sus docentes les han hablado de interculturalidad. Por otro lado, un 12% expone que **rara vez** lo han hecho y por último, 5% dice que **nunca** han escuchado hablar sobre este término por parte de sus profesores y/o profesoras. El mayor porcentaje se concentra en que los y las docentes parcialmente hablan de diversidad de culturas con sus estudiantes, lo que indica que no es una tema que se hable con normalidad en las aulas.



Pregunta 4: ¿Qué has aprendido en tu colegio con respecto a otras culturas o interculturalidad?

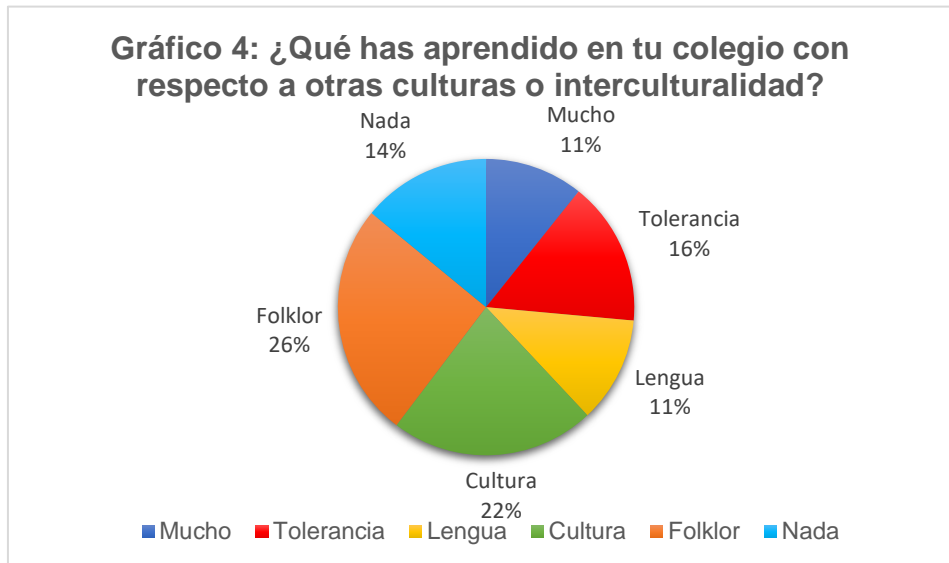


Gráfico 4: Pregunta relacionada a los contenidos entregados en el colegio sobre interculturalidad.

El gráfico anterior demuestra que conocimientos han adquirido los y las estudiantes sobre otras culturas o respecto a la interculturalidad. La pregunta anterior era de carácter abierta por lo que se agruparon las respuestas en 6 categorías: mucho, tolerancia, lengua, cultura, folklor y nada. El 11% respondió saber **mucho** sobre distintas culturas siendo una respuesta un poco ambigua al no especificar. Por otra parte, el 16% respondió haber aprendido sobre la **tolerancia**, expresando que cualquier cultura debiese ser respetada. También tenemos que el 11% expresó saber sobre la **lengua**, refiriéndose a aspectos del lenguaje como expresiones y/o modismos propios de cada pueblo originario. El 14% de los participantes manifestó no saber **nada** con respecto a los distintos pueblos originarios. Por último, las categorías que más se repitieron según



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

las respuestas de los participantes, fueron **cultura** y **folklor**, con un 22% y 26% respectivamente. Estas categorías englobaban distintos aspectos tales como ubicación geográfica, su historia, vestimenta, ideología, alimentación entre otras. Tomando en cuenta que las categorías que englobaban cultura y folklor fueron las con mayor porcentaje, se puede decir que la enseñanza sobre los distintos pueblos originarios todavía sigue siendo abordada de manera superficial.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 5: Mi profesor o profesora me ha preguntado sobre con que cultura me identifico.

Siempre	9
Algunas veces	27
Rara vez	32
Nunca	37

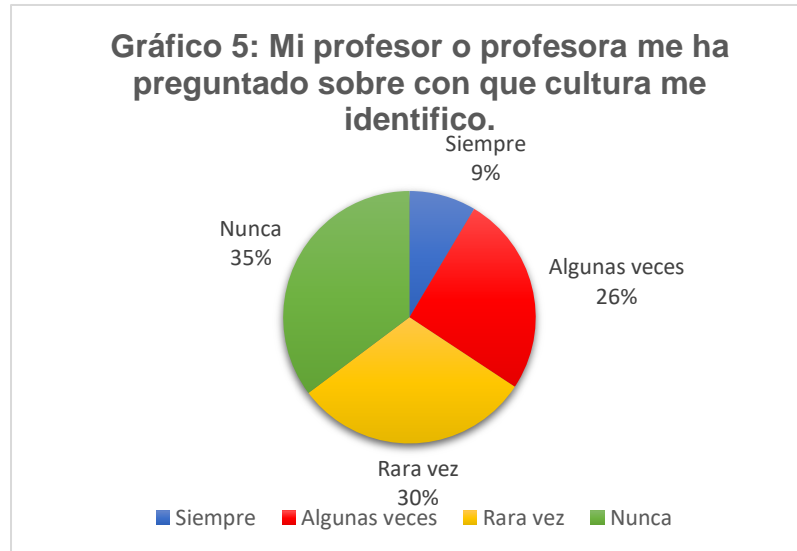


Gráfico 5: Pregunta relacionada con CCI en docentes.

Con la pregunta anterior, se busca conocer si los profesores o profesoras han preguntado a sus estudiantes sobre con que cultura se identifican, a lo que el 9% de los participantes respondió que **siempre** son consultados, un 26% respondió que **algunas veces**, un 30% **rara vez** y finalmente, la opción que más se repitió con un 35% fue **nunca**. Esto refleja que existe un porcentaje considerable de docentes que no conoce con que culturas se identifican sus estudiantes, lo cual indica que los y las docentes no tienen desarrollado la CCI.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 6: Mi profesor o profesora me ha hablado sobre los pueblos originarios.

Siempre	54
Algunas veces	43
Rara vez	5
Nunca	3

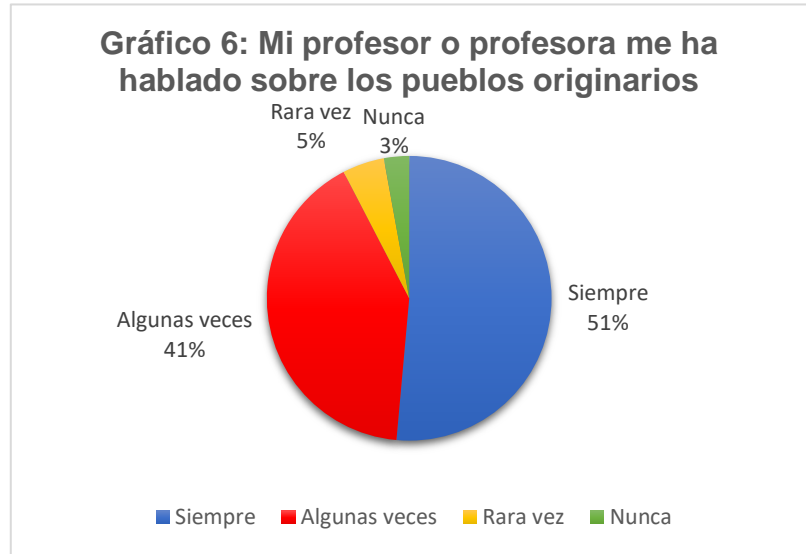


Gráfico 6: Pregunta relacionada con las CI en docentes.

Del gráfico anterior, podemos ver que el 51% de los estudiantes encuestados respondieron que sus profesores y/o profesoras **siempre** les han hablado sobre los pueblos originarios. Por otra parte, el 41% respondió que **algunas veces**, siendo las opciones de **rara vez** y **nunca** las menos repetidas, con un 5% **rara vez** y un 3% para la opción de **nunca**. De lo anterior se deduce que al menos la mitad de los participantes reconocen haber escuchado sobre los pueblos originarios por parte de sus profesores y/o profesoras lo que indica una clara falta de la CI en los y las docentes.



Pregunta 7: ¿Sobre qué pueblos originarios me ha hablado mi profesor o profesora?

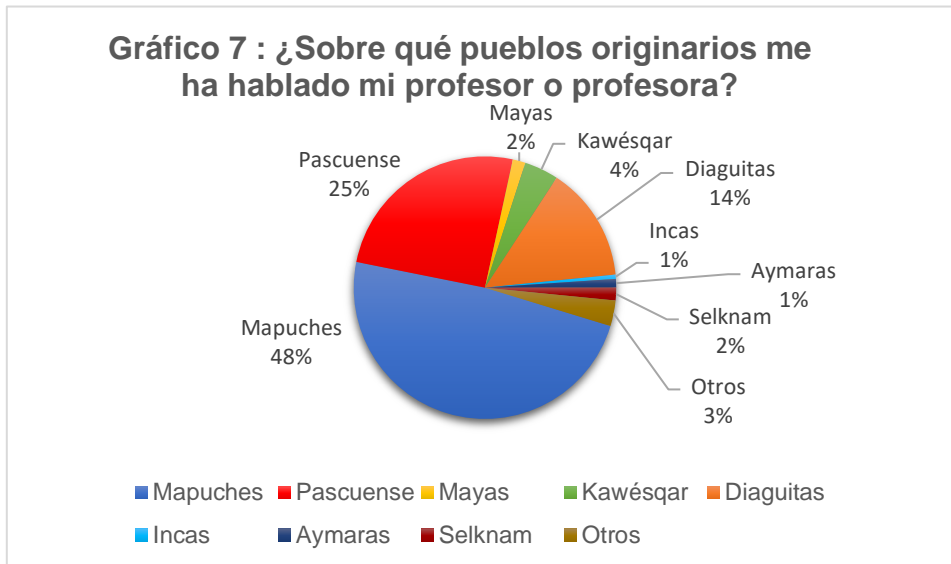


Gráfico 7: Pregunta relacionada con las culturas más enseñadas.

La información obtenida revela los nombres de pueblos originarios que según los y las estudiantes su profesor o profesora les ha comentado, lo que se refleja en que un 25% respondió **Pascuense**, un 2% dijo que **Mayas**, un 4 % **Kawésqar**, un 14% respondió **Diaguitas**, un 1% **Incas**, el otro 1% representa la opción de **Aymaras** dejando con un 2% al pueblo originario **Selknam** y con 3% a **otros**.

Finalmente, la mayoría de los y las estudiantes respondió que **Mapuches** era el pueblo originario que más habían escuchado hablar por parte de su profesor o profesora recibiendo el 48% lo que indica que a pesar de la diversidad de pueblos originarios presentes en nuestro país, el pueblo mapuche sigue siendo el más común entre todos.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 8: Mi profesor o profesora me ha hablado sobre inmigración.

Siempre	31
Algunas veces	49
Rara vez	20
Nunca	5

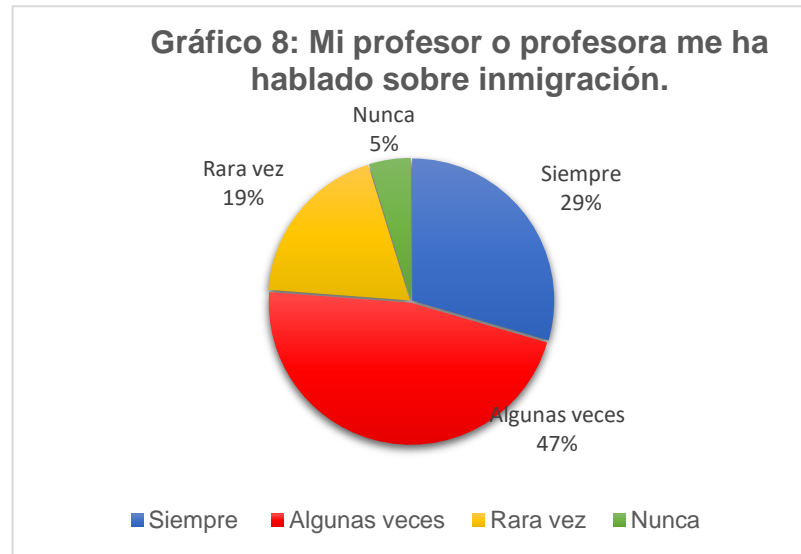


Gráfico 8: Pregunta relacionada con las CCI.

En el ámbito de inmigración, con esta pregunta se busca indagar sobre si los y las estudiantes tienen conocimientos acerca de la inmigración, por lo que se les pregunto si su profesor o profesora les ha hablado sobre la inmigración. **Siempre**, fue la opción escogida por el 29% de los participantes, mientras que el 47% respondió que **algunas veces**. El 19% escogió que **rara vez** y por último, **nunca** fue la opción menos repetida con sólo un 5%.

Como se observa el porcentaje más alto se concentra en que algunas veces los y las estudiantes han escuchado sobre la inmigración, lo que indica que, pese a que Chile es un país con altos índices de inmigración, este tema no es comúnmente hablado en las aulas por parte de profesores y profesoras.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 9: Cuando llegan compañeros o compañeras de otras culturas, países o lugares a mi sala de clase.

Me gusta compartir con ellos y ellas	44
Me acerco a ellos y ellas	21
Me interesa su amistad	31
No me interesa estar en contacto con ellos y ellas	9

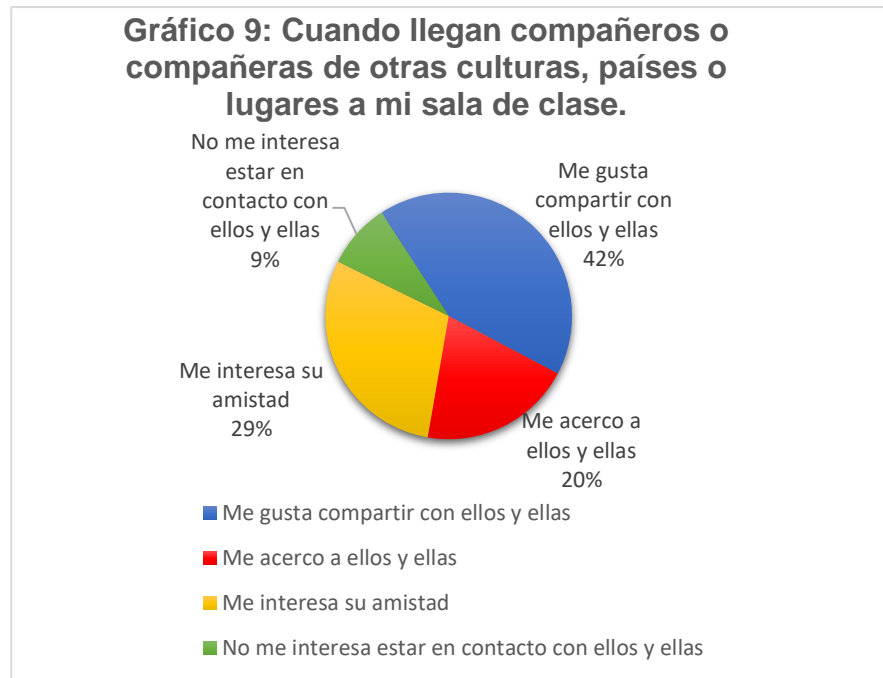


Gráfico 9: Pregunta relacionada con CCI en estudiantes

La pregunta anterior buscaba conocer cómo reaccionan los y las estudiantes cuando llegan compañeros o compañeras de otras culturas, países o lugares a su sala de clases. Frente a esto, el 42% respondió que **le gustaba compartir con ellos y ellas**, un 20% respondió que **se acercaba a ellos y ellas**. Por otro lado, el 29% de los y las participantes reconoció que **le interesaba su amistad** y el 9% respondió que **no le interesaba estar en contacto con personas de otras culturas**. De lo anterior se entiende que la mayoría de los y las estudiantes estaban de acuerdo con la idea de compartir con personas de otras culturas lo que indica que se encuentran abiertos a esta posibilidad de poder interactuar con culturas distintas a las de ellos y ellas.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 10: Me gustaría tener compañeros o compañeras de otras culturas, países o lugares en mi sala de clases.

Si	93
No	0
No lo sé	12



Gráfico 10: Pregunta relacionada con las CI en estudiantes.

Del gráfico anterior podemos inferir que el 89% del total de participantes, respondió que **si** le gustaría tener compañeros o compañeras de otras culturas, países o lugares en su sala de clases. Por otra parte, también se puede observar que el resto de encuestados, que corresponden a un 11%, escogió la opción de **no lo sé**, teniendo así la última opción, **no**, 0%. El alto porcentaje con respuesta afirmativa demuestra que a pesar de las diferencias culturales que pudiesen existir, los y las estudiantes están de acuerdo y les agrada la idea de tener compañeros o compañeras pertenecientes a otras culturas.



Pregunto 11: Me gustaría tener compañeros o compañeras que hablen otros idiomas en mi sala de clase.

Si	81
No	2
No lo sé	22

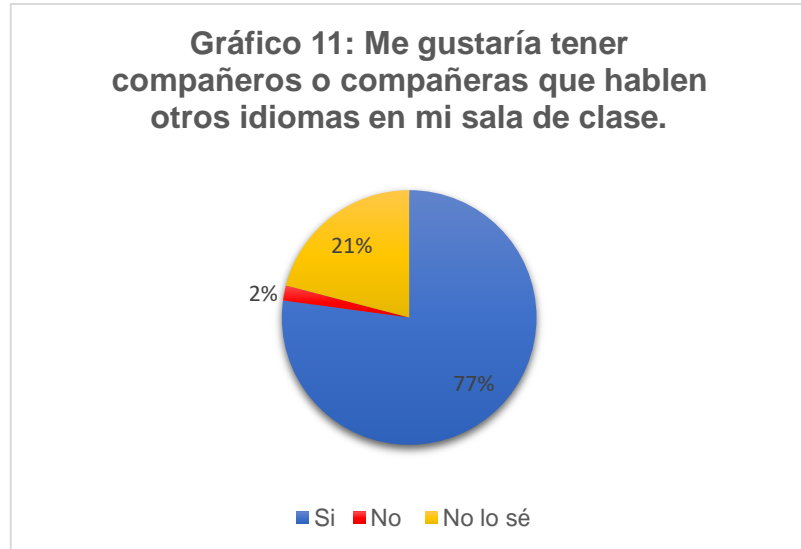


Gráfico 11: Situación relacionada con las CCI en estudiantes.

En relación con el gráfico anterior, se determina que la mayoría de los y las participantes responde que **si** le gustaría tener compañeros o compañeras que hablen otros idiomas en su sala de clases, lo que corresponde a un 72% de la muestra. Por otra parte, el 21% respondió **no lo sé**, dejando así la alternativa **no**, como la menos repetida con sólo un 2%. Con lo anterior, se puede concluir que más de la mitad de los y las estudiantes están de acuerdo con tener compañeros o compañeras que hablen otros idiomas, lo que indica que a pesar de las dificultades que pudiesen existir para comunicarse la idea de tener diversidad dentro de la sala de clases es abiertamente bien recibida por parte de los y las estudiantes.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 12: Si tuviera compañeros o compañeras que hablasen otras lenguas, podría comunicarme con ellos o ellas usando distintas formas de comunicación.

Si	63
No	5
No lo sé	37

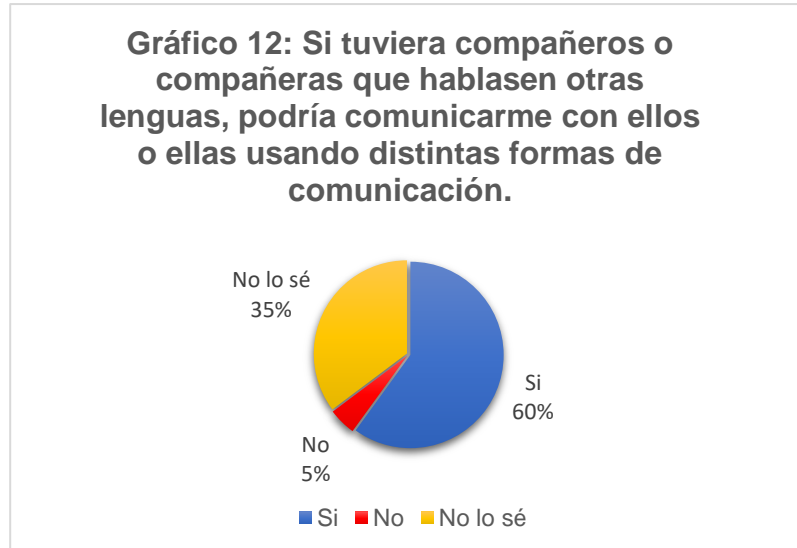


Gráfico 12: Pregunta relacionada con el desarrollo de CCI en estudiantes.

Con respecto al gráfico anterior que se presenta, se les preguntó a los y las estudiantes encuestados si tuvieran compañeros o compañeras que hablasen otras lenguas, podrían comunicarse con ellos o ellas usando distintas formas de comunicación, lo que dejó como resultados que el 60% respondiera que **sí podrían** comunicarse, mientras que el 35% escogió la opción de **no lo sé**, dejando, así como última opción la alternativa **no**, que sólo obtuvo un 5% de preferencia. Lo anterior refleja que incluso habiendo diferencias en cuanto a distintas lenguas los y las estudiantes afirman que se podrían comunicar de igual manera, confirmando la presencia de la CCI en los y las estudiantes.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 13: Me gusta conocer sobre otras culturas.

Si	89
No	6
No lo sé	10



Gráfico 13: Pregunta relacionada con las CI en estudiantes.

Los resultados relacionados con la pregunta anterior que busca determinar si los y las estudiantes se interesan por conocer sobre otras culturas. De acuerdo con el gráfico presentado se puede observar que el 85% respondió que, **si** le gustaría conocer sobre otras culturas y un 6% que **no** le gustaría, dejando así la opción de **no lo sé** con un 9%. Con lo anterior, se puede concluir que un alto porcentaje de participantes demostró tener un alto interés en conocer sobre otras culturas, lo que indica que la interculturalidad debería ser incluida en el curriculum.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 14: Me siento a gusto compartiendo con niños y niñas de otras culturas.

Si	86
No	0
No lo sé	19

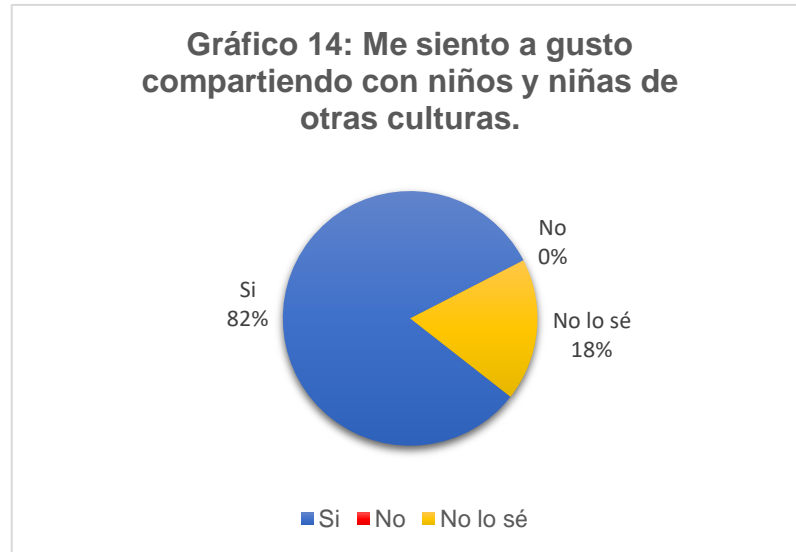


Gráfico 14: Pregunta relacionada con CCI en estudiantes.

El gráfico anterior indica que el 82% del total de encuestados respondió que, **si** se sentía a gusto compartiendo con niños y niñas de otras culturas, mientras que el 18% respondió con **no lo sé** dejando así, la alternativa **no** con 0% de las preferencias demostrando que la mayoría si estaría de acuerdo con compartir con personas de otras culturas. Lo anterior indica que a pesar de las diferencias culturales que puedan existir, los y las estudiantes no demuestran algún problema al momento de crear vínculos con personas de otras culturas.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Preguntas 15: Creo que es importante que mi profesor o profesora me enseñe sobre otras culturas.

Si	87
No	2
No lo sé	16

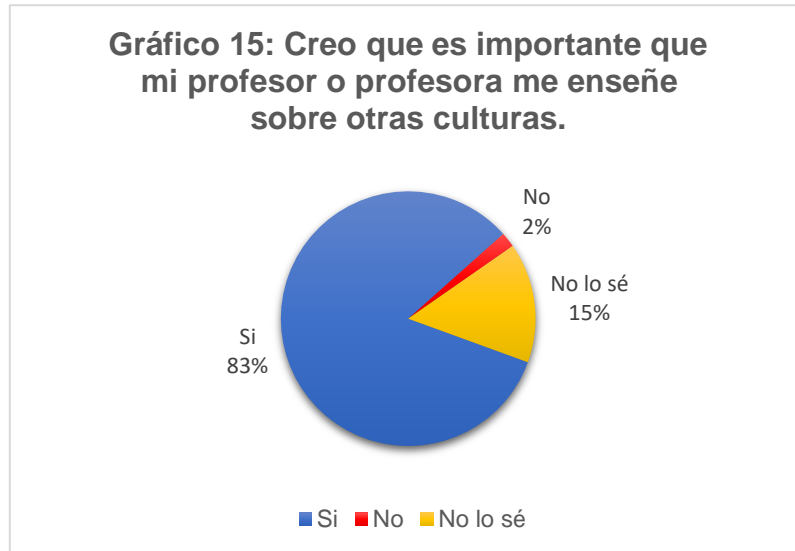


Gráfico 15: Pregunta relacionada con el reconocimiento de las CI en estudiantes.

En relación con la importancia que le dan los y las estudiantes encuestados a que su profesor o profesora le enseñe sobre otras culturas se obtuvo como resultado que el 83% del total de participantes **si** cree que es importante que su profesor o profesora le enseñe sobre otras culturas, mientras que un 2% respondió que **no** consideraba importante esto y finalmente, un 15% expresó que **no lo sabía**. Con lo anterior se puede concluir que se hace necesario que se aborde la interculturalidad en los establecimientos educacionales.



Preguntas 16: Del 1 al 5 ¿Cuánto te gustaría conocer de la cultura Mapuche?

1 Poco	3
2	13
3 Indiferente	22
4	22
5 Mucho	31

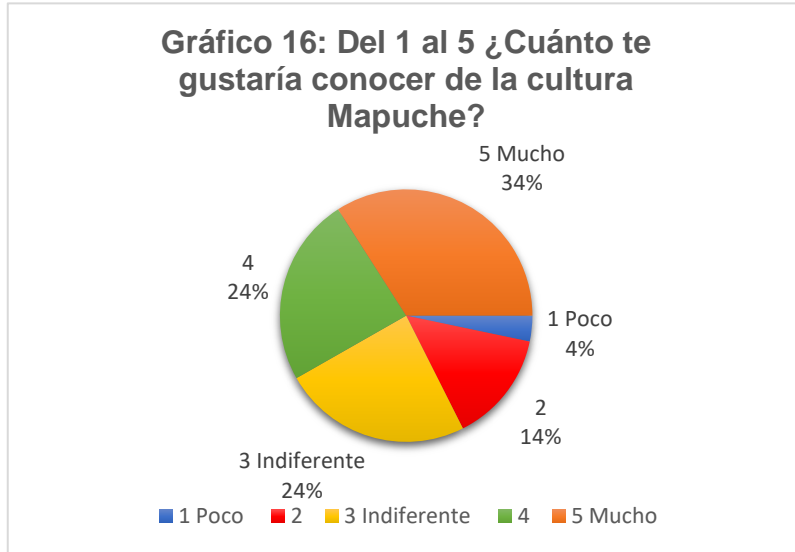


Gráfico 16: Pregunta relacionada con el interés por conocer otras culturas.

En una escala del 1 al 5 siendo 1 poco y 5 el mucho, se les preguntó a los y las participantes sobre su interés por conocer sobre la cultura Mapuche. Frente a lo anterior, los resultados obtenidos arrojaron que un 4% respondió que tenía **poco** interés, un 14% se vio **medianamente indiferente**, un 24% indicó que le parecía **indiferente** y finalmente un 24% y 34% respondió entre **medianamente** y **mucho** respectivamente, expresando así interés por conocer sobre esta cultura. Pese a que el pueblo mapuche sigue presente en nuestro país, el interés por parte de los y las participantes no se hizo tan fuerte lo que indica que se hace necesario desarrollar la CI y CCI en los y las estudiantes.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 17: Del 1 al 5 ¿Cuánto te gustaría conocer de la cultura Rapa Nui?

1 Poco	4
2	7
3 Indiferente	23
4	27
5 Mucho	44

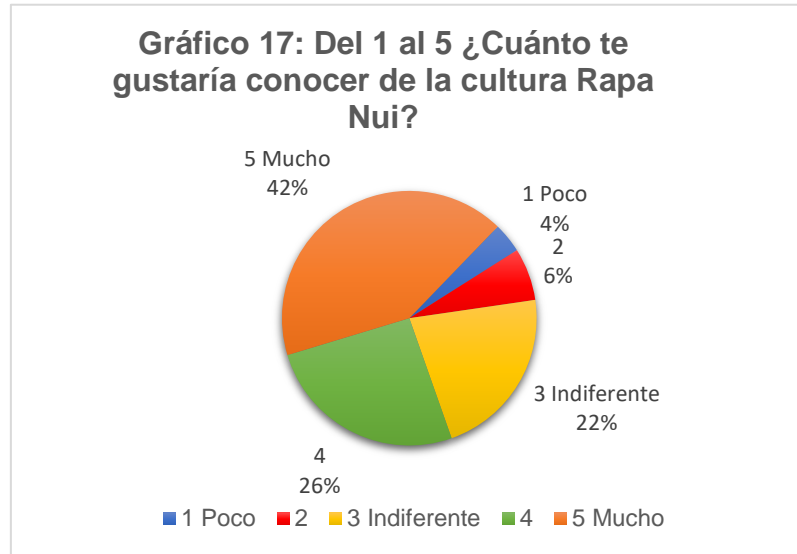


Gráfico 17: Pregunta relacionada con el interés por conocer otras culturas.

En cuanto al gráfico anterior, los resultados reflejan que un 4% siente **poco** interés por conocer la cultura Rapa Nui, un 6% respondió que les era **medianamente indiferente** y un 22% expresó sentirse **indiferentes** frente a la pregunta. El resto de los participantes se demostraron **medianamente interesados** y **muy interesados** en conocer más sobre esta cultura, siendo estas opciones escogidas por el 26% y 42% respectivamente. En conclusión, podemos observar que pese a que Rapa Nui es reconocido mundialmente por ser rico en cultura, todavía no se le reconoce su importancia quedando en evidencia el bajo interés por parte del estudiantado en conocer un poco más sobre esta cultura.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 18: Del 1 al 5 ¿Cuánto te gustaría conocer de la cultura Venezolana?

1 Poco	4
2	15
3 Indiferente	28
4	31
5 Mucho	27

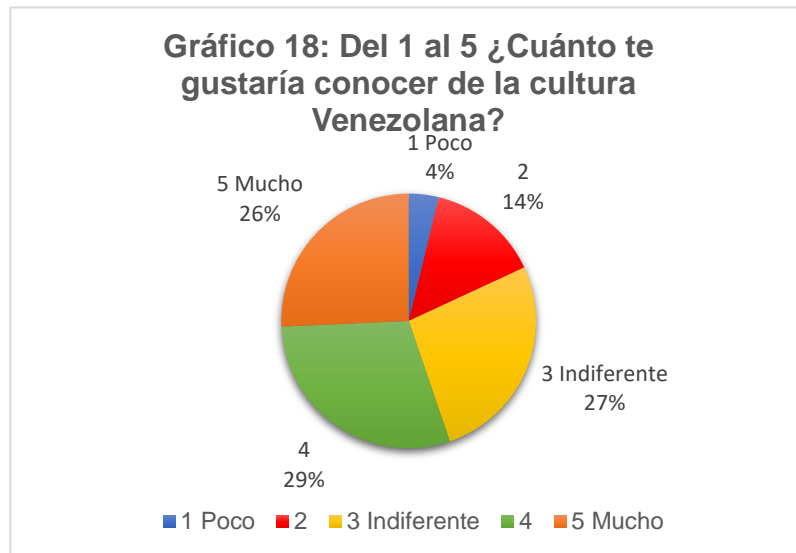


Gráfico 18: Pregunta relacionada con el interés por conocer otras culturas.

Según el interés de los y las participantes sobre si les gustaría conocer sobre la cultura venezolana, podemos decir que el 4% y el 14% demuestran **poco** o **muy poco** interés, dejando así la opción de **indiferente** con sólo un 27%. Por otro lado, el 26% y el 29% se vio con **mucho** o **mediamente** interés por conocer la cultura venezolana. Con los resultados obtenidos podemos concluir que pese a tener alta población venezolana presente en nuestro país, los y las estudiante no demostraron mucho interés en conocer sobre esta cultura con sólo un 30%.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 19: Del 1 al 5 ¿Cuánto te gustaría conocer de la cultura de Haití?

1 Poco	4
2	21
3 Indiferente	26
4	37
5 Mucho	17

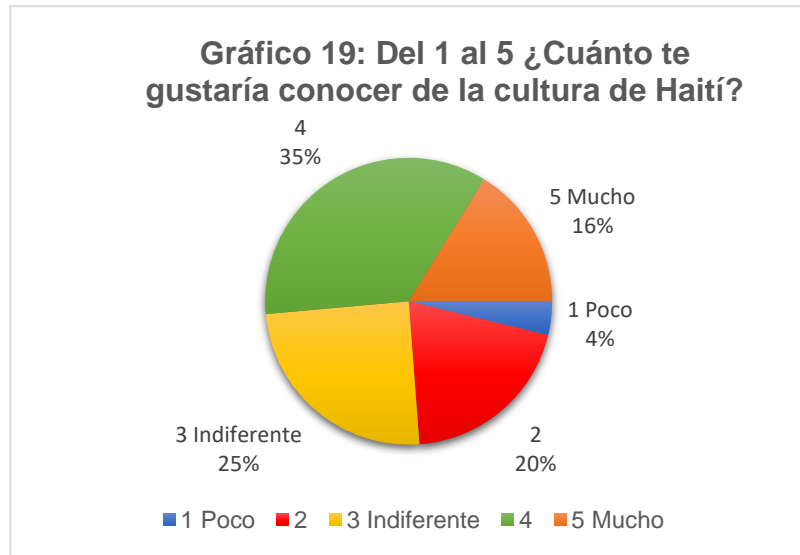


Gráfico 19: Pregunta relacionada con el interés por conocer otras culturas.

En relación con la cultura de Haití, podemos ver que el 16% se siente muy **interesado** en conocer sobre esta cultura, de la misma forma el 25% siente **indiferencia** en conocerla, mientras que el 35% se siente **medianamente** interesado en conocer la cultura haitiana. En los rangos más bajos tenemos que el 20% **muy poco interés** en conocer la cultura haitiana y el 4% siente **poco** interés por conocerla. De lo anterior se puede deducir que al menos el 60% respondió sentirse indiferente o medianamente interesado en conocer la cultura haitiana lo que indica que a pesar de vivir en una zona con alta densidad de inmigrantes haitianos, no hay interés por conocer más sobre esta cultura.



Pregunta 20: Del 1 al 5 ¿Cuánto te gustaría conocer de la cultura de Perú?

1 Poco	11
2	11
3 Indiferente	25
4	30
5 Mucho	28

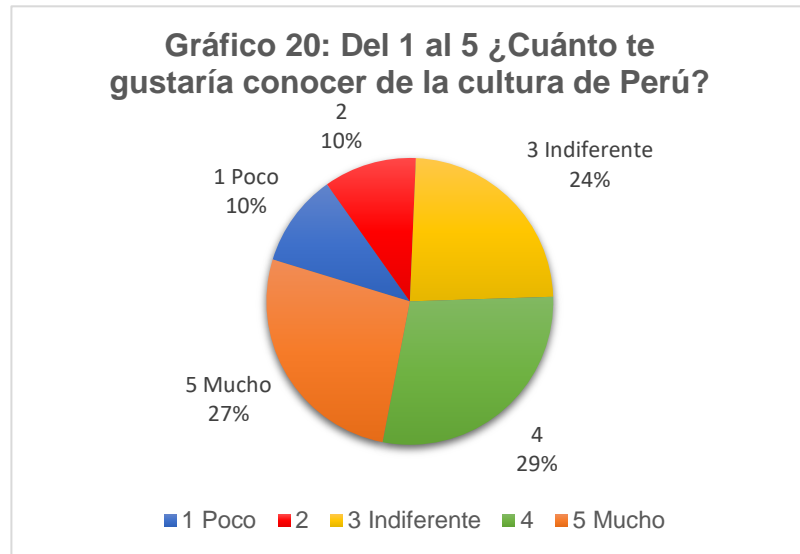


Gráfico 20: Pregunta relacionada con el interés por conocer otras culturas.

Seguendo con las preferencias de los y las participantes, con respecto a la cultura peruana podemos observar que **poco** y **muy poco interés** fueron respuestas que recibieron la misma cantidad teniendo así un 11% de las preferencias cada una. Por otro parte, el 24% expreso sentirse indiferente frente a la pregunta sobre la cultura peruana, mientras que alternativas como **medianamente interesados** o **muy interesados** fueron respuestas que recibieron la mayor cantidad de preferencias con un 29% y un 27% respectivamente. De lo anterior se puede inferir que, pese a que esta cultura está presente en nuestro país, el interés por parte de los participantes no fue tan alta como se hubiese esperado.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 21: Del 1 al 5 ¿Cuánto te gustaría conocer de la cultura de Estados Unidos?

1 Poco	3
2	6
3 Indiferente	12
4	21
5 Mucho	63

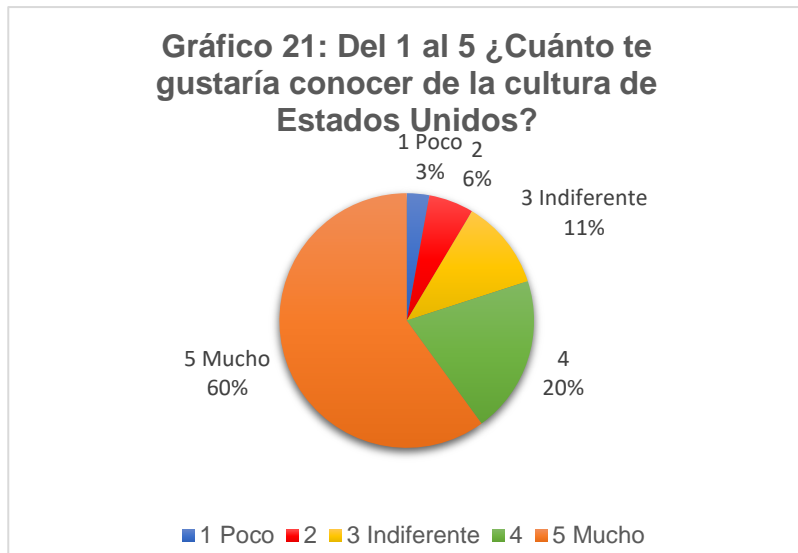


Gráfico 21: Pregunta relacionada con el interés por conocer otras culturas.

En cuanto a la pregunta sobre el interés por conocer la cultura de Estados Unidos las respuestas arrojaron que sólo el 3% y el 6% expresa que tiene **poco** o **muy poco** interés por conocer esta cultura. El 11% respondió que le era **indiferente** y el 20% que les parecía **medianamente interesante**. En conclusión, podemos decir que la mayoría de los y las participantes expresaron tener **mucho interés** en conocer la cultura de Estados Unidos con un 60% de las preferencias lo que indica que hay un fuerte interés en conocer sobre esta cultura por sobre otras.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

4.2 Resultados encuesta Grupo 2 (G2)

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta aplicada al G2, correspondiente a estudiantes de enseñanza media del “Colegio Coyam” y “Colegio Chillán” de los cursos 2do y 3ro medio, entre las edades de 15 y 18 años.

Se mostrarán gráficos y tablas, las cuales expondrán el grado de acuerdo de los y las estudiantes con respecto a las afirmaciones y/o preguntas presentadas en la encuesta.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 1: Mi profesor o profesora me ha enseñado sobre otras culturas.

Siempre	21
Algunas veces	43
Rara vez	10
Nunca	2

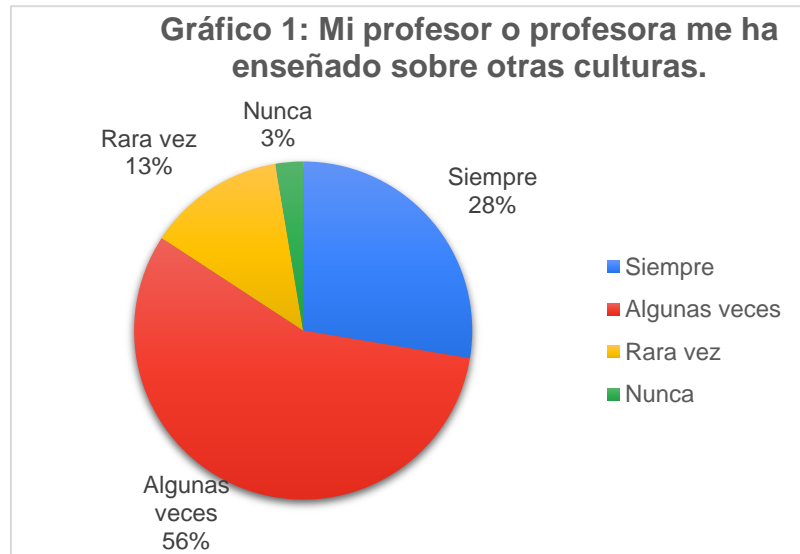


Gráfico 1: Pregunta relacionada con la formación intercultural entregada por docentes.

Los resultados de la primera pregunta denotan que el 56% de los encuestados, es decir la mayoría considera que su docente le ha enseñado **algunas veces** sobre otras culturas, mientras que la segunda mayoría, correspondiente al 28% de los encuestados, expresa que sus docentes **siempre** les ha enseñado sobre otras culturas. Por otro lado, 13% de los encuestados considera que **rara vez** se les ha enseñado sobre otras culturas, en tanto que 3% considera que **nunca** les han enseñado sobre otras culturas.

Por lo que, de acuerdo a los resultados, podemos concluir que a la mayoría les han enseñado sobre otras culturas, al menos alguna vez, asemejándose así a los mismos resultados obtenidos con el G1.



Pregunta 2: ¿Has oído hablar en tu colegio acerca del término “Interculturalidad”?

Siempre	13
Algunas veces	31
Rara vez	15
Nunca	17



Gráfico 2: Pregunta dirigida a la familiarización con el término interculturalidad en estudiantes.

En relación a la pregunta 2, el 41% de las respuestas apuntan a que han escuchado del término **algunas veces**, en contraste con el 22% que indica **nunca** haber escuchado el término. 20% expresa que **rara vez** ha escuchado del término y sólo 17% indica que **siempre** lo ha escuchado. En resumen, una gran mayoría reconoce haber escuchado el término en su colegio por lo que al igual que en el G, la CI no se hace presente del todo en los y las estudiantes.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 3: Mi profesor o profesora me habla sobre interculturalidad

Siempre	18
Algunas veces	35
Rara vez	15
Nunca	8

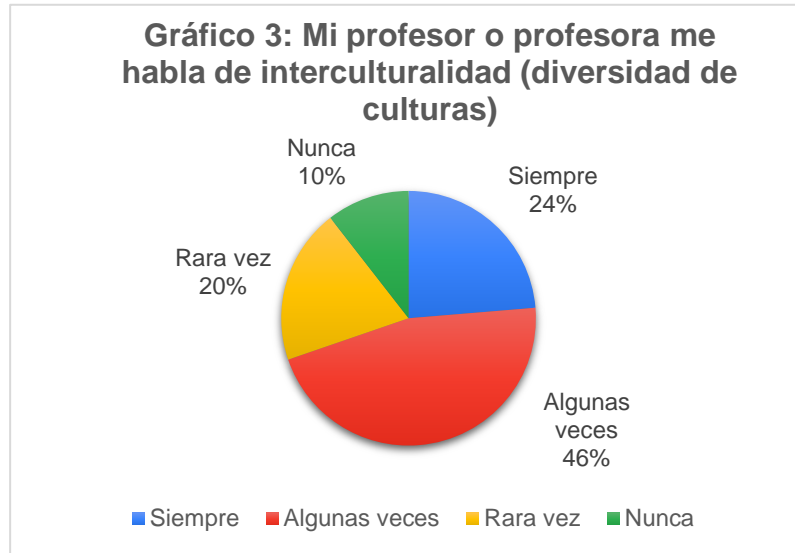


Gráfico 3: Pregunta relacionada sobre la enseñanza de la interculturalidad de forma explícita.

Con respecto a los resultados de la pregunta número 3, estos arrojan que un 24% de los encuestados reconoce que su docente **siempre** les enseña de interculturalidad, un 46% dice que **algunas veces** su docente les habla de interculturalidad. 20% expresa que **rara vez** su profesor o profesora les ha hablado sobre interculturalidad y finalmente el 10% dice que su docente **nunca** les ha hablado de interculturalidad. Por lo tanto, la mayoría apunta a que en alguna ocasión su profesor o profesora les ha hablado de interculturalidad lo que concuerda con los resultados obtenidos con el G1 en donde la mayoría respondió que había escuchado el término por parte de su profesor o profesora.



Pregunta 4: ¿Qué has aprendido en tu colegio con respecto a otras culturas o interculturalidad?

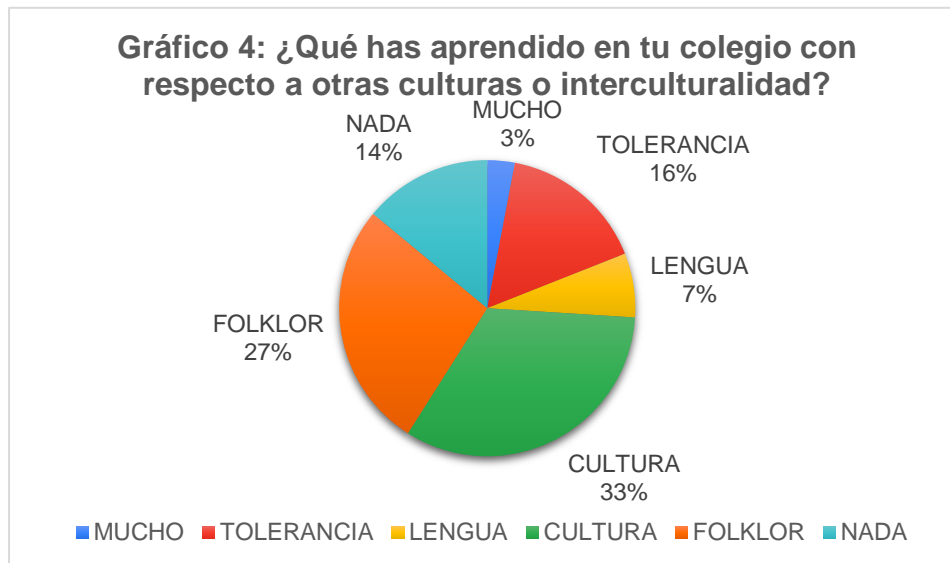


Gráfico 4: Relacionado a los contenidos en el colegio sobre interculturalidad.

El gráfico 4, corresponde a la pregunta 4 de modalidad abierta, esta pregunta fue orientada a analizar los contenidos y/o aspectos que se enseñan con relación a interculturalidad. Para analizarlos, categorizamos las respuestas en 4 aspectos que se repetían, **cultura**, **tolerancia**, **lengua** y **folklor** y además de 2 categorías para respuestas acotadas que no generaban mayor análisis como son **nada** y **mucho**. De acuerdo a los resultados obtenidos, podemos ver que la gran mayoría correspondiente al 36% señala que se les ha enseñado aspectos **culturales** en el colegio, lo que engloba aspectos teóricos-históricos, como son ubicación geográfica y características de los pueblos. El 27% indica que se les enseñó sobre aspectos **folclóricos**, los cuales engloban, vestimentas, bailes tradicionales, elementos característicos y alimentación. Un 16% expresa que se le ha enseñado aspectos relacionados con **la tolerancia**, lo que



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

incluye, el respeto por las otras culturas, el reconocimiento de estas y la concepción de igualdad entre habitantes de un territorio. El 14% se muestran de acuerdo que no les han enseñado nada sobre otras culturas o interculturalidad, mientras que, en los niveles más bajos, en los niveles más bajos, se encuentra el 7% que reconoce haber sido enseñado con respecto a la lengua, aquí agrupamos, modismos, variedades lingüísticas, acentos e idioma propiamente tal y finalmente 3% que respondió simplemente usando mucho, pero que no logra recordar ni hacer análisis de lo aprendido. Al igual que en el G1, las respuestas que más porcentajes obtuvieron fueron las englobadas en las categorías de cultura y folklor dejando ver así, que la interculturalidad sigue siendo abordada por encima y no profunda.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 5: Mi profesor o profesora me ha preguntado sobre con que cultura me identifico.

Siempre	6
Algunas veces	20
Rara vez	20
Nunca	30

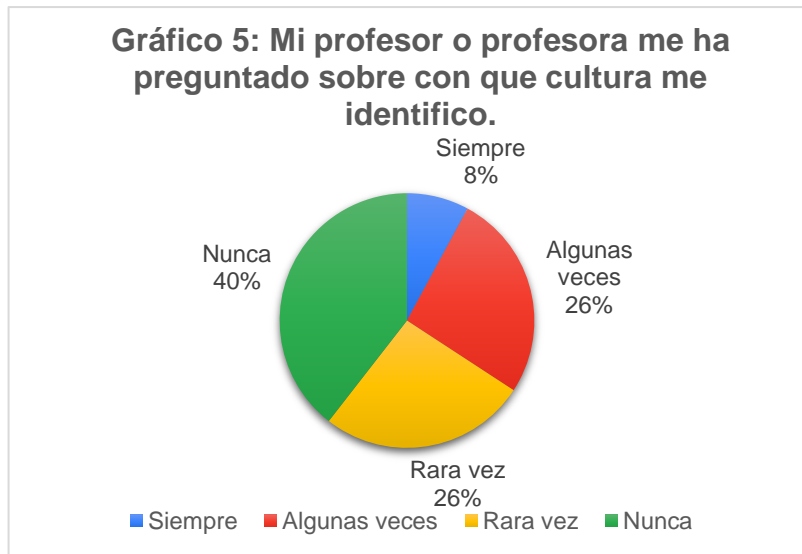


Gráfico 5: Pregunta relacionada con CCI en docentes.

La pregunta 5 demuestra que el 40% **nunca** ha sido consultado por su profesor sobre con que cultura se identifica, en contraste con solo el 8% que **siempre** es consultado sobre la cultura con la que se identifica. 26% indica que **algunas veces** es consultado y 26% rara vez es consultado sobre la cultura con la que se identifica. Lo anterior demuestra que aun habiendo tanta diversidad cultural en las aulas los y las docentes no demuestran interés en conocer más sobre sus propios estudiantes con respecto a que culturas los identifican.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 6: Mi profesor o profesora me ha hablado sobre los pueblos originarios

Siempre	24
Algunas veces	35
Rara vez	16
Nunca	1

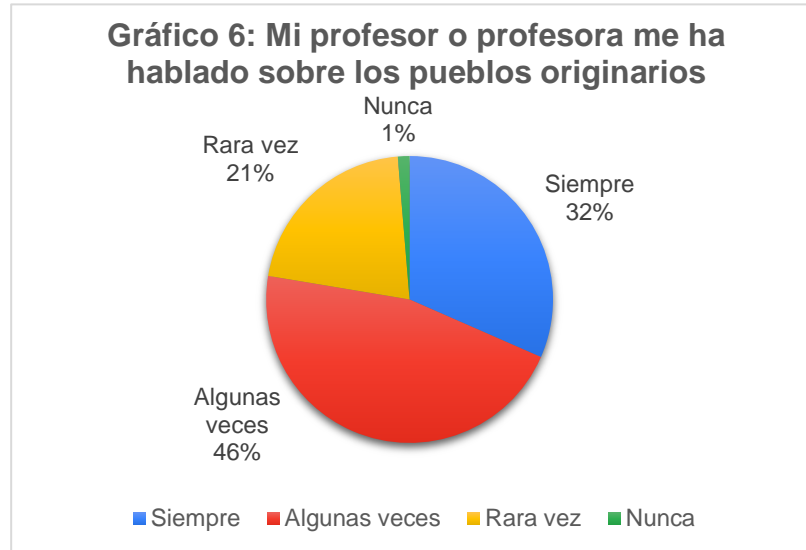


Gráfico 6: Pregunta relacionada con la CI en docentes.

El 46% de los estudiantes encuestados, expresa que su profesor o profesora les ha hablado sobre pueblos originarios **algunas veces**, mientras que 32% expresa que su profesor **siempre** les ha hablado sobre pueblo originarios. 21% indica que **rara vez** le han hablado de pueblos originarios y solo un 1% expresa que **nunca** su profesor o profesora le ha hablado sobre pueblos originarios. Al igual que con el G1, más de la mitad de los y las participantes reconocen haber escuchado sobre los pueblos originarios.



Pregunta 7: ¿Sobre qué pueblos originarios me ha hablado mi profesor o profesora?

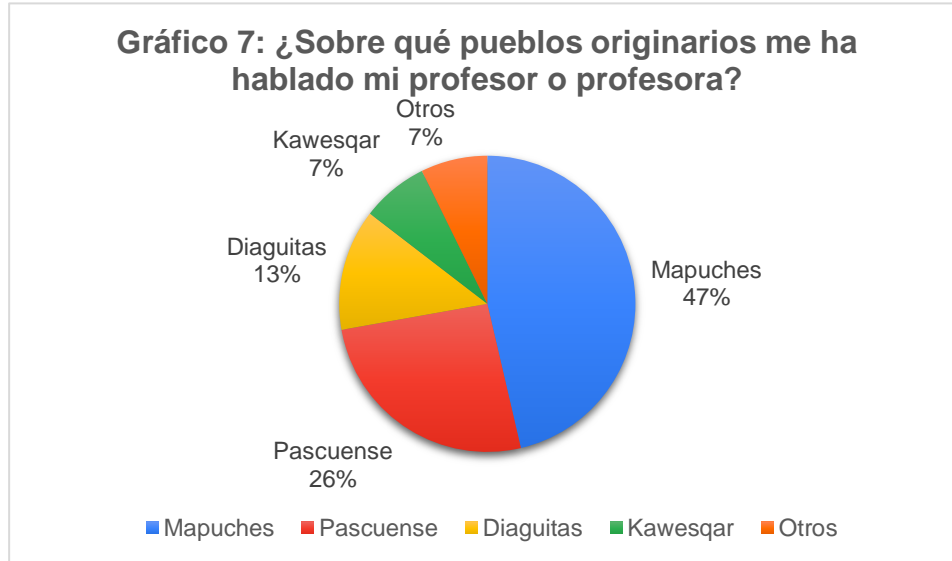


Gráfico 7: Pregunta relacionada con las culturas más enseñadas.

Esta pregunta nos muestra cuales son los pueblos originarios que los y las docentes más han enseñado a los y las estudiantes, con respecto a esto 47% de los encuestados indica que se les ha enseñado sobre el estado **Mapuche**, mientras que 26% menciona la cultura **Pascuense**, le sigue el pueblo **Diaguita** con 13% y **Kawésqar** con sólo 7%. También con 7% figura categoría otros, en la cual se agrupan principalmente civilizaciones antiguas, como **Mayas, Aztecas e Incas**. Lo anterior dejó en evidencia la superioridad que presenta el pueblo Mapuche por sobre el resto de las culturas obteniendo el porcentaje más alto al igual que con el G1.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 8: Mi profesor o profesora me ha hablado de inmigración.

Siempre	21
Algunas veces	36
Rara vez	17
Nunca	2

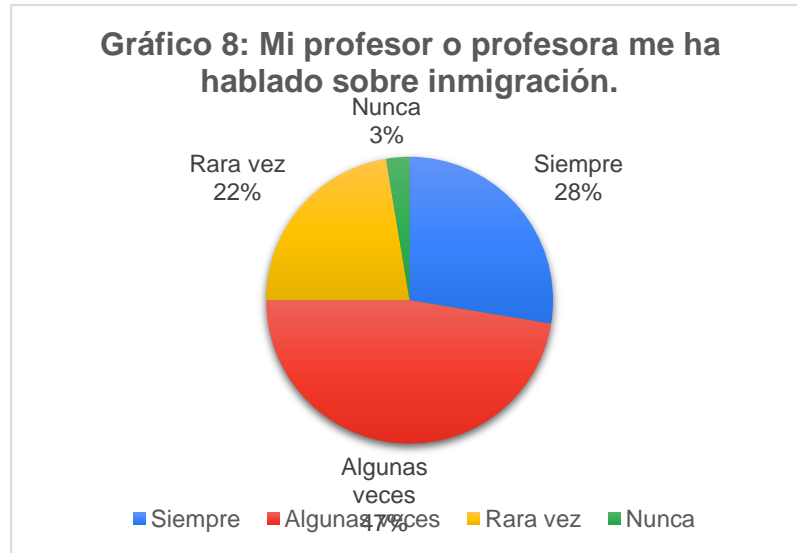


Gráfico 8: Pregunta relacionada con la CCI.

Para la pregunta 8, un 3% indica su profesor o profesora **nunca** le ha hablado sobre inmigración, por otra para 22% expresa que **rara vez** su profesor o profesora le habla sobre inmigración. En contraste con el 47% que indica que **algunas veces** le han hablado sobre inmigración y 28% expresa que **siempre** su docente les habla sobre inmigración. De los resultados obtenidos se puede inferir que pese a ser un país culturalmente diverso la inmigración no es un tema que se aborde en las aulas con los y las estudiantes.



Pregunta 9: Cuando llegan compañeros o compañeras de otras culturas, países o lugares a mi sala de clase.

Me gusta compartir con ellos y ellas	36
Me acerco a ellos y ellas	17
Me interesa su amistad	15
No me interesa estar en contacto con ellos y ellas	8

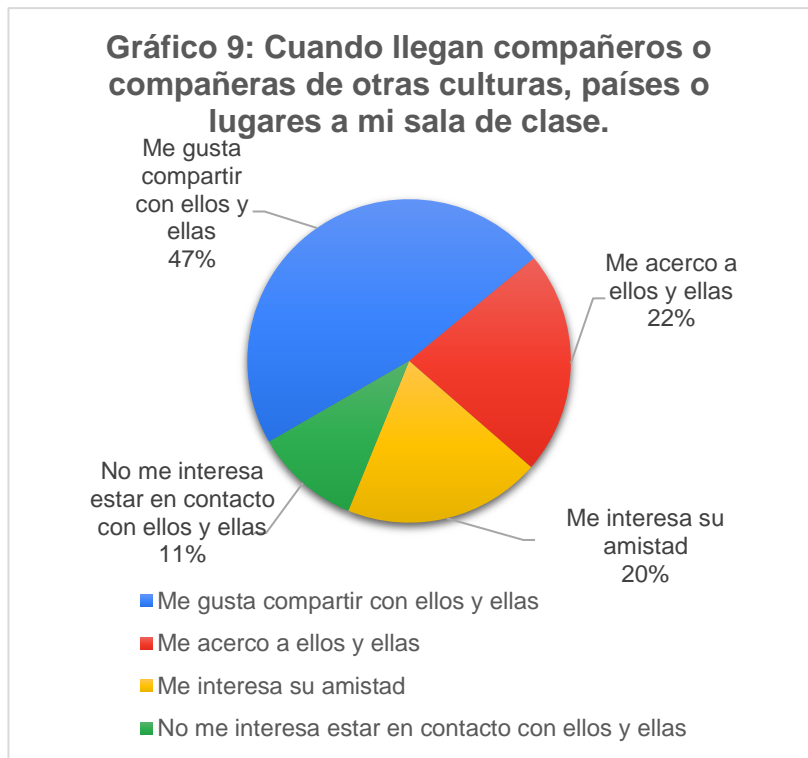


Gráfico 9: Pregunta relacionada con CCI en estudiantes.

En la pregunta 9, relacionada con el manejo de las CCI en estudiantes, nos indica que en su mayoría con 47% indica que **les gusta compartir** con compañeros y compañeras proveniente de otras culturas, mientras que un 22% indica que se **acerca**, sin necesidad de compartir, por otro lado 20% expresa **interesarles su amistad** y 11% indica que **no les interesa** estar en contacto con ellos o ellas. Con esta pregunta se ve reflejado que casi el 50% de los participantes parece agradaarle la idea de compartir con personas de otras culturas.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 10: Me gustaría tener compañeros o compañeras de otras culturas, países o lugares en mi sala de clase.

Sí	65
No	1
No lo sé	10



Gráfico 10: Pregunta relacionada con las CI en estudiantes.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la pregunta 10, podemos observar que un 86% de los encuestados, plantea que, **si** les gustaría tener compañeros y compañeras de otras culturas, mientras que un 13% **no lo sabe**. Un 1% plantea que simplemente **no** le gustaría. Por lo que podemos extraer que la mayoría de los y las estudiantes les interesa o están abiertos a tener un aula culturalmente diversa. Al igual que con el G1, casi el 90% de los y las participantes demostró que si le gustaría tener compañeros o compañeras de otras culturas.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 11: Me gustaría tener compañeros o compañeras que hablen otros idiomas en mi sala de clase

Si	64
No	3
No lo sé	9

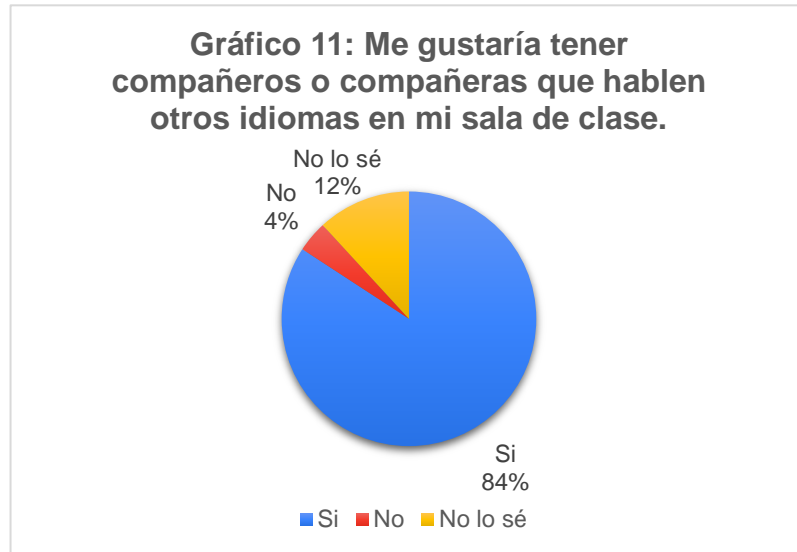


Gráfico 11: Pregunta relacionada con las CCI en estudiantes.

En relación a la percepción que tienen los y las estudiantes encuestados sobre tener compañeros y compañeras que se comuniquen en otro idioma, el 84% de los encuestados indica que **si** les gustaría tener compañeros o compañeras que hablaran otros idiomas, lo que indica que la mayoría está abierta a comunicarse que hablantes de otros idiomas, por su parte 12% expresa que **no lo sabe**. Finalmente, sólo un 3% expresa que **no** le gustaría tener compañeros o compañeras que hablasen otro idioma. Las respuestas obtenidas con esta pregunta dejan demostrado que existe un gran interés por parte de los y las estudiantes en ampliar culturalmente la diversidad de las aulas con personas que hablen otros idiomas.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 12: Si tuviera compañeros o compañeras que hablasen otras lenguas, podría comunicarme con ellos o ellas usando distintas formas de comunicación.

Sí	44
No	5
No lo sé	27

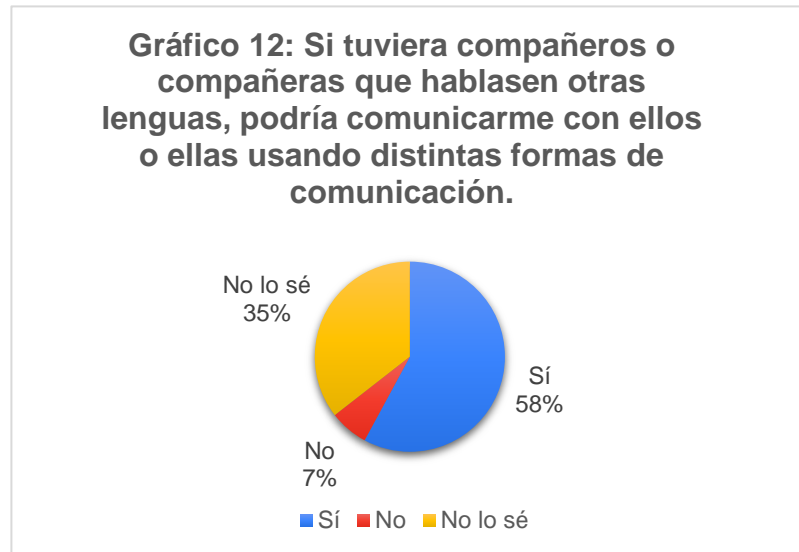


Gráfico 12: Pregunta relacionada con el desarrollo de CCI en estudiantes.

Esta pregunta apunta especialmente a la capacidad de los y las estudiantes de buscar herramientas y maneras de comunicarse con hablantes de otras lenguas. En esta pregunta 58% de los y las encuestados considera que, **si** lograría comunicarse con un hablante de otra lengua, mientras que el 35% **no sabe** si sería capaz de hacerlo, finalmente solo el 7% cree que **no** podría comunicarse de ninguna manera con un hablante de otra lengua. Al igual que con el G1, las respuestas dejan demostrado que la comunicación pese a diferencias con las distintas lenguas que pudiesen existir dentro del aula es posible gracias a otras formas de comunicación que los y las estudiantes están dispuestos poner en práctica.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 13: Me gusta conocer sobre otras culturas.

Sí	66
No	4
No lo sé	6



Gráfico 13: Pregunta relacionada con las CI en estudiantes.

De acuerdo a las respuestas recogidas, el 87% de los encuestados indica que les **gusta** conocer sobre otras culturas, lo que equivale a la gran mayoría, en contraste con un 5% que expresa **no gustarles** conocer sobre otras culturas, además el 8% expresa **no saber si les gusta** conocer de otras culturas. El porcentaje mayor refleja que los y las participantes demuestran interés por conocer otras culturas lo que indica que la CI puede ser desarrollada en los y las estudiante con apoyo de los y las docentes.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 14: Me siento a gusto compartiendo con niños y niñas de otras culturas.

Sí	60
No	4
No lo sé	12



Gráfico 14: Pregunta relacionada con las CI en estudiantes.

En esta pregunta que apunta a la competencia intercultural en estudiantes el 5% expresas que **no se siente a gusto** compartiendo con personas de otras culturas, el 16% indica que **no sabe**, mientras que la mayoría de los y las encuestados correspondiente al 79% de quienes respondieron, expresas que se **sienten a gusto** compartiendo con personas de otras culturas. Al igual que en preguntas anteriores, los resultados obtenidos concuerdan con los obtenidos con el G1 dejando así que casi el 80% de la muestra expresa sentirse a gusto al compartir con personas de otras culturas.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Preguntas 15: Creo que es importante que mi profesor o profesora me enseñe sobre otras culturas.

Sí	62
No	3
No lo sé	11

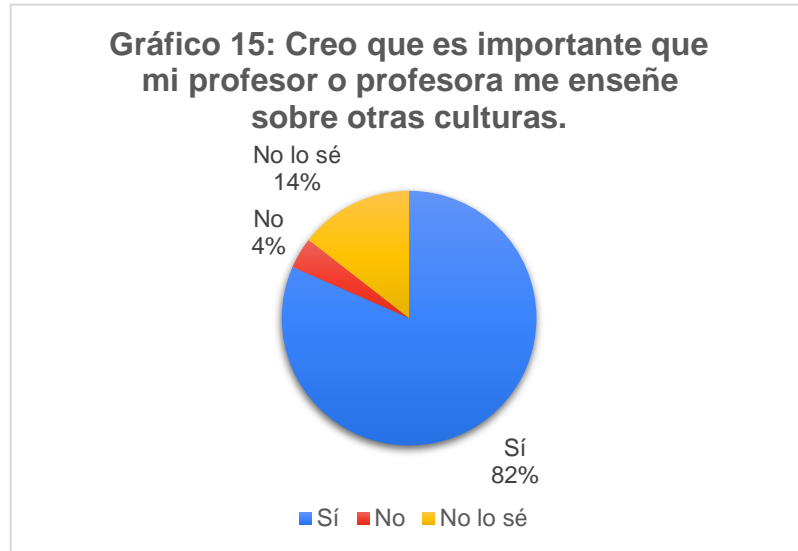


Gráfico 15: Pregunta relacionada con el reconocimiento de las CI en estudiantes.

En relación con la pregunta 15, la gran mayoría correspondiente al 82% de los encuestados cree que **es importante** que sus docentes les enseñe sobre otras culturas, seguido por el 14% que responde que **no sabe**, lo que podemos tomar como indiferencia. Finalmente, solo el 4% responde que cree que no es importante que se les enseñe de otras culturas. Lo anterior refleja que se hace indiscutible abordar la interculturalidad en los establecimientos con apoyo de los y las docentes.



Pregunta 16: De 1 a 5 ¿Cuánto te gustaría conocer de la cultura Mapuche?

1 Poco	5
2	6
3 Indiferente	28
4	16
5 Mucho	21

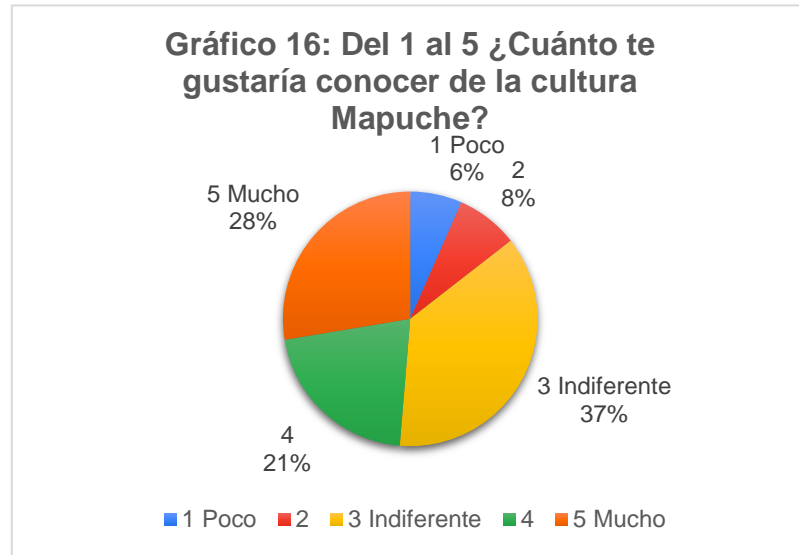


Gráfico 16: Pregunta relacionada con el interés por conocer otras culturas.

De la pregunta 16, la cual busca descubrir el interés de los estudiantes por distintas culturas, tanto nacionales como extranjeras arroja que la mayoría de los encuestados lo que se traduce a 37% es **indiferente** a conocer sobre la cultura Mapuche, mientras que entre el 21% y 28% se interesa **medianamente** y **mucho**, respectivamente en conocer la cultura Mapuche. En contraste, entre el 6% y el 8% se interesa **nada** y **poco**, respectivamente en conocer la cultura Mapuche. La pregunta anterior deja en evidencia que a pesar de que este pueblo originario tiene un alto índice de población en nuestro país, los y las estudiantes no demostraron mucho interés en conocer más sobre su cultura, al contrario expresaron sentirse indiferentes frente a esto al igual que los participantes del G1.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 17: De 1 a 5 ¿Cuánto te gustaría conocer de la cultura Rapa Nui?

1 Poco	4
2	4
3 Indiferente	20
4	17
5 Mucho	31

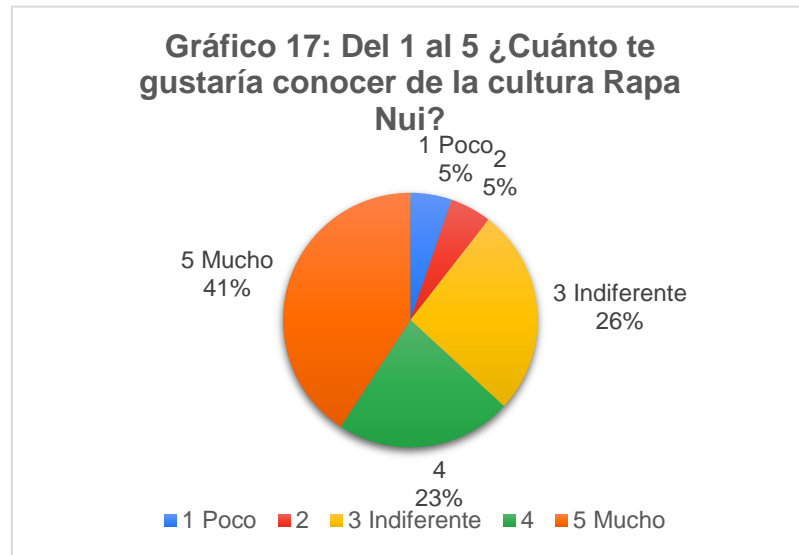


Gráfico 17: Pregunta relacionada con el interés por conocer otras culturas.

Con respecto al interés de los y las estudiantes por conocer sobre la cultura Rapa Nui, podemos ver que el 41% se siente **muy interesado** en conocer la cultura Pascuense, seguido por el 23% que se siente **medianamente interesado** en conocer sobre la cultura Rapa Nui. El 26% indica sentirse **indiferente** sobre conocer la cultura de Rapa Nui, mientras que nos los valores más bajos se encuentran poco **interesados** con 2% y **nada interesados** con 1%. Al igual que como quedó demostrado con las respuestas del G1, los y las participantes no demostraron un gran interés en conocer sobre esta cultura lo que indica un claro ejemplo de cómo la CI no está presente en ellos y ellas.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 18: De 1 a 5 ¿Cuánto te gustaría conocer la cultura Venezolana?

1 Poco	5
2	6
3 Indiferente	25
4	13
5 Mucho	27

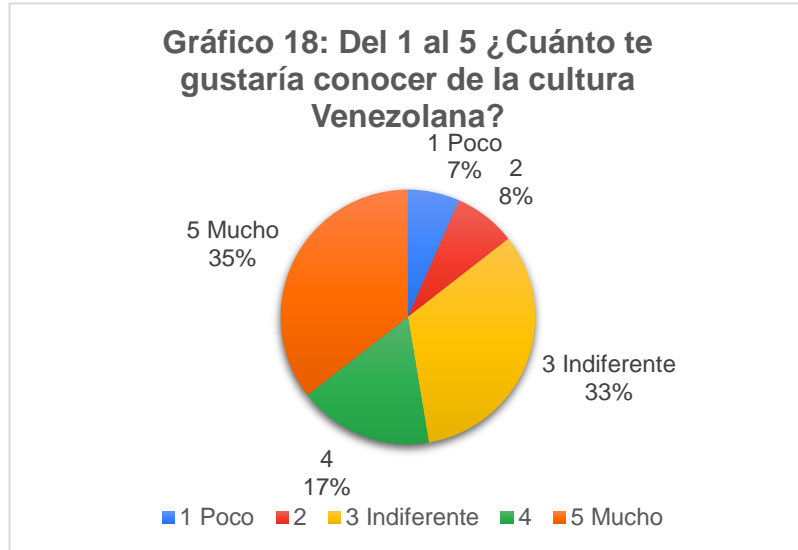


Gráfico 18: Pregunta relacionada con el interés por conocer otras culturas.

Relacionado con el interés de los estudiantes por la cultura Venezolana, entre el 7% y el 8% siente **nada** y **poco interés**, respectivamente, por conocer aquella cultura, mientras que entre el 17% y el 35% está **medianamente** y **muy interesado** en conocer la cultura Venezolana. Por otro lado, 33% se siente **indiferente** con conocer la cultura Venezolana. Se puede concluir que la mayoría de los y las participantes se demuestra indiferente en cuanto a conocer más sobre la cultura venezolana lo cual se contrasta un poco con lo obtenido con el G1 en donde la mayoría con un 29% se demostró interesado en conocer más sobre la cultura venezolana.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 19: De 1 a 5 ¿Cuánto te gustaría conocer de la cultura de Haití?

1 Poco	8
2	13
3 Indiferente	19
4	17
5 Mucho	19

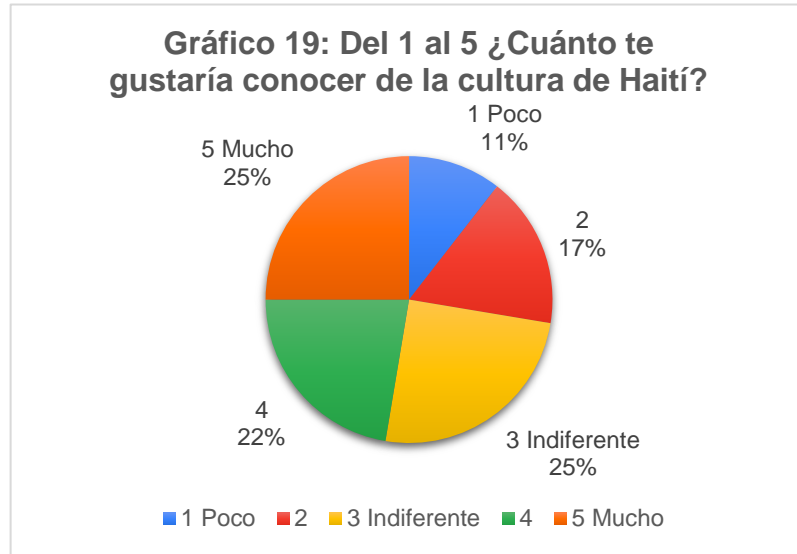


Gráfico 19: Pregunta relacionada con el interés por conocer otras culturas.

En lo que concierne a la cultura de Haití, podemos ver que el 25% se siente muy **interesado** en conocer sobre la cultura, de la misma forma el 25% siente **indiferencia** en conocer sobre esta cultura, mientras que el 22% se siente **medianamente** interesado en conocer la cultura Haitiana. En los rangos más bajos tenemos que el 11% **no siente interés** en conocer de la cultura Haitiana y el 17% siente **poco** interés por conocerla. Con esta pregunta los y las participantes demostraron tener más interés que el G1 por conocer sobre la cultura haitiana con un 25% en comparación al 16% que se obtuvo del G1.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 20: De 1 a 5 ¿Cuánto te gustaría conocer de la cultura de Perú?

1 Poco	15
2	8
3 Indiferente	20
4	18
5 Mucho	15

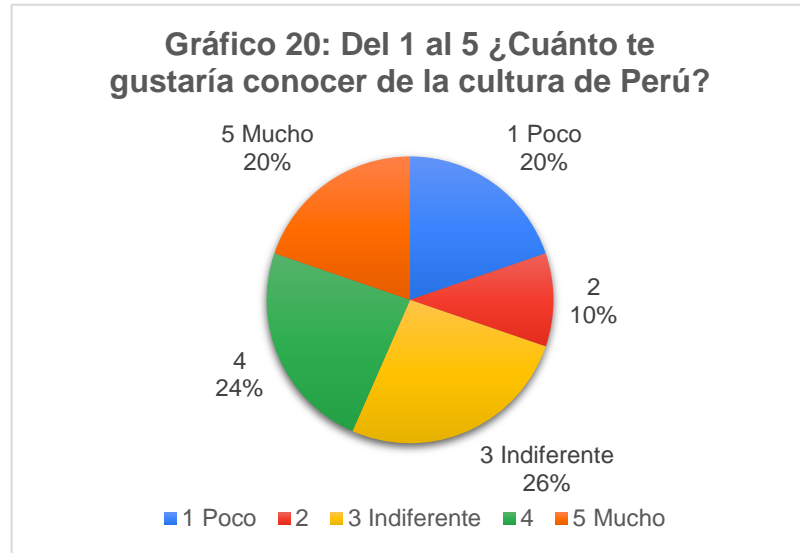


Gráfico 20: Pregunta relacionada con el interés por conocer otras culturas.

En relación con la pregunta número 20, podemos ver que en este caso el 20% acuerda en que le interesa **mucho** conocer sobre la cultura Peruana, el 24% dice que les interesa **medianamente** conocer sobre esta cultura. El 26% dice es **indiferente** en conocer la cultura peruana, mientras que en los niveles más bajos tenemos el 10% que le interesa **poco** conocer sobre esta cultura y finalmente el 20% dice **no** le interesa conocer sobre la cultura Peruana. Al igual que los resultados obtenidos con el G1, ambos grupos demostraron un bajo interés en conocer sobre la cultura peruana aun cuando existe un alto índice de población peruana en nuestro país.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Pregunta 21: De 1 a 5 ¿Cuánto te gustaría conocer de la cultura de Estados Unidos?

1 Poco	2
2	5
3 Indiferente	14
4	12
5 Mucho	43

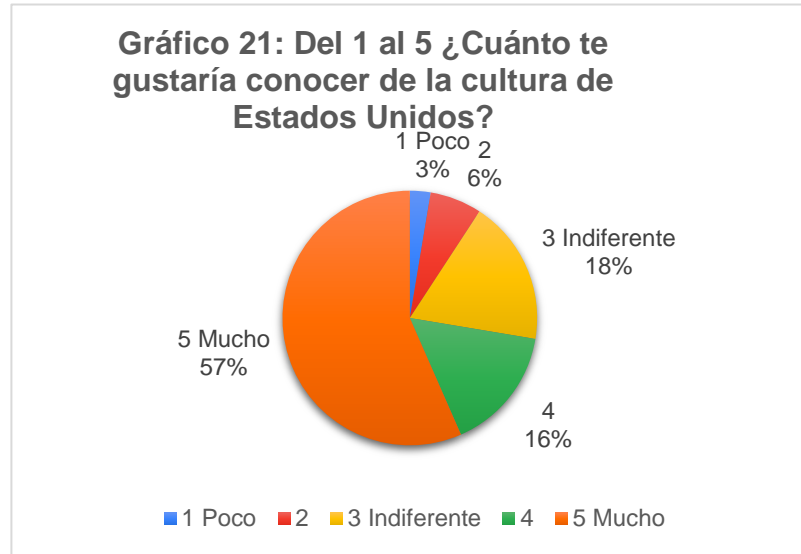


Gráfico 21: Pregunta relacionada con el interés por conocer otras culturas.

La pregunta 19 muestra que el 57% de los encuestados les interesa **mucho** saber sobre la cultura de Estados Unidos, en contraste con el 3% que dice que **no** le interesa conocer sobre esta cultura. Por otro lado, el 16% dice que le gustaría conocer **medianamente** sobre esta cultura, el 18% dice ser **indiferente** a conocer esta cultura y, por último, el 6% dice que le interesa **poco** conocer sobre esta cultura. Al igual que con el G1, este grupo también demostró tener un alto interés en conocer más sobre la cultura estadounidense obteniendo casi el 60% de las preferencias, siendo el porcentaje más alto en comparación a las obtenidas de las otras culturas en las preguntas anteriores dejando entre ver que aún se sigue desvalorizando las culturas de pueblos originarios.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Por años, el sistema educativo chileno ha ido agregando nuevos planes curriculares, modificando y orientando la enseñanza con el fin de adaptarse a los cambios que exige la sociedad moderna, es así como en el ámbito de la diversidad se han ido creando nuevos decretos para la integración de estudiantes culturalmente diferentes, ha permitido adaptaciones curriculares, entre otros aspectos con miradas a la integración del estudiantado con el objetivo de entregar una educación lo más inclusiva posible, como mencionamos anteriormente, parte de estos avances en diversidad y debido a la presión de naciones indígenas que reclamaban por un educación intercultural, el estado ha implementado el Programa de Educación Intercultural, que de acuerdo a nuestras investigaciones, más que avanzar en este aspecto, se ha mantenido paralizada a través de los años, no adaptándose a los cambios de esta nueva sociedad que a poco aumenta su población culturalmente diversa.

Lo anterior se corrobora en base a los resultados obtenidos de la investigación de literatura relacionada y a la aplicación de un instrumento tipo cualitativo, cuya muestra fueron estudiantes de enseñanza básica y media provenientes de distintos establecimientos de la ciudad y que accedieron voluntariamente a participar de esta investigación. El instrumento arrojó resultados respecto al manejo de competencias interculturales, en niños, niñas y adolescentes, competencias que de manera general se encuentran en ausencia debido a la falta de enseñanza intercultural efectiva en las aulas de clase.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

En primer lugar, los y las estudiantes presentan en reconocer el significado del término “interculturalidad”, si bien en su mayoría es capaz de asociar la palabra con su significado, los resultados revelan que tanto los estudiantes de enseñanza media como los de enseñanza básica no utilizan ni reciben formación que apunte a entender explícitamente que significa la interculturalidad. El primer indicador revela que los estudiantes no conocen sobre competencias interculturales debido a que no se les ha dado el espacio en los colegios, esto se ve evidenciado a través de los resultados, los que arrojaron que el 26% de los encuestados y encuestadas en enseñanza básica, no había escuchado el término, en el caso de enseñanza media, este valor se acentúa presentando que solo 17% tenía claridad absoluta de los que significaba interculturalidad. Sumado a esto, nos queda como evidencia que mientras la encuesta era aplicada de forma presencial, hubo que explicar casi en cada curso, que era la interculturalidad, esto nos demuestra que la interculturalidad no es enseñada, ni definida, desde donde podemos sacar los primeros indicios que no existe una educación intercultural o al menos no una ambientada a los objetivos que persigue el programa, que son el reconocimiento y la valoración de las culturas minoritarias, pues tan solo un 16% de los y las estudiantes de enseñanza básica y media reconoce que en sus establecimientos se les ha inculcado la tolerancia y el respeto frente a personas de otras culturas, mientras que siguen predominando los aspectos teóricos y folclóricos cuando se busca enseñar en torno a interculturalidad, reduciendo así la enseñanza a símbolos, música, bailes y aspectos históricos, como el origen y ubicación geográfica, por esto es válido preguntarse ¿Son estos aspectos



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

verdaderamente influyentes en la visión que forman los y las estudiantes frente a una cultura distinta?. En base a los resultados, se sugiere que, más que aportar al reconocimiento, tienen un efecto caricaturesco, ya que los estudiantes reducen toda una cultura, cosmovisión e importancia, a insignias, creyendo que eso es todo lo que conforma a una cultura. Esto es planteado por Rother (2005) y es comprobado por los resultados de esta investigación, como por las experiencias en la formación escolar, ya que durante años se ha enseñado sobre otras culturas, tomando por ejemplo la nación Mapuche, su vestimenta, la alimentación o la ubicación geográfica, incluso la organización política y jerárquica como parte del contenido curricular nacional en la asignatura de historia, pero aun así los chilenos y chilenas, no reconocen en el estado mapuche, un estado legítimo, con una historia propia y con una lucha reivindicativa totalmente válida, es más, la perspectiva de los chilenos y chilenas, está cargada de prejuicios y caricatura que rayan en lo discriminatorio, un reflejo de esto es cuando se les consulta a los y las estudiantes cuán interesados están de conocer sobre la cultura mapuche solo un 34% de los encuestados de enseñanza básica expresa que les gustaría conocer más sobre la cultura, mientras que en el caso de los y las adolescentes, sólo un 28% expresa que está interesado en conocer esta la cultura. Vemos aquí como actúan los prejuicios, ya que al hacer la misma pregunta con la cultura Rapa Nui, en el caso de los más pequeños la cantidad asciende al 42% y en la enseñanza media el porcentaje de los interesados e interesadas es de un 41%, estas cifras son bastante impactantes porque ambas culturas poseen una historia reivindicativa, pero en el caso del pueblo mapuche, esta



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

lucha continua hasta la actualidad, por lo tanto podríamos atribuir el poco interés a la cultura mapuche a los medios de comunicación, ya que el interés por aprender o acercarse a una determinada cultura se podría ver altamente influenciados por redes sociales, medios de comunicación masiva u opinión pública como ocurre con la nación mapuche, los pueblos latinoamericanos o centroamericanos, pues sin ir más lejos, al consultarles por la cultura venezolana, haitiana o peruana, los porcentajes son igual de bajos, aun cuando son las culturas con las que convivimos día a día, debido a los procesos migratorios. Sin embargo, esto no ocurre cuando hablamos de culturas europeas o norteamericanas, ya que más de la mitad de ambos grupos encuestados, tanto de enseñanza básica como de media, reconocen estar muy interesados en conocer estas culturas, las cuales son percibidas por la población como culturas interesantes, importantes, dominantes de las cuales vale la pena conocer, pese a la lejanía que significan aquellas culturas para los pueblos latinoamericanos en términos culturales.

Este es uno de los aspectos que la educación intercultural debiese suplir, con educación intercultural significativa, los y las estudiantes debiesen dejar de basarse en prejuicios y estereotipos, pues el objetivo que se debe lograr es que vean en las culturas con las que conviven una oportunidad de conocer, aprender, generar tolerancia y respeto a sus pares. La educación intercultural debe desplazar a los medios de comunicación en términos de entregar información engañosa sobre otras culturas, y debe aportar en el sentido discriminatorio, permitiendo a los estudiantes tener una visión objetiva y libre de sentido discriminatorio negativo hacia otras



culturas.

En segundo lugar, parte de incorporar la educación intercultural, es el reconocimiento de las culturas individuales en la sala de clase, y no simplemente asumir que en una sala de clase hay una cultura homogénea y planificar una clase en base a solo una cultura, sin preguntar a los y las estudiantes con que cultura se identifican, transgrede la percepción que tienen los y las estudiantes respecto a la importancia de sus pares provenientes de distintas culturas.

De acuerdo con los resultados obtenidos, 9% de los encuestados en enseñanza básica y 8% de enseñanza media, expresaron que nunca se le había preguntado respecto a la cultura que pertenecen o con la que se identifican, perdiendo así una gran oportunidad para que los y las estudiantes de culturas minoritarias pudiesen sentir que su identificación individual como integrante de cultura externa, si importa, si es válida y merece tanto respeto como reconocimiento. Podemos ver entonces que la formación profesional docente tampoco está apuntando a las competencias interculturales porque no se hace énfasis dentro de la formación la importancia de conocer las culturas del aula y planificar para la diversidad estudiantil, lo que sin duda alguna tendrá una consecuencia en las competencias interculturales que tendrán los y las estudiantes.

En tercer lugar, cabe señalar que existe una reticencia a las culturas afrodescendientes o no caucásicas, como es el caso de la cultura haitiana o la cultura peruana, pese a que vivimos en constante interacción con ellos, estas dos culturas son las que los estudiantes están menos abiertos a conocer, en el caso de la cultura



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

haitiana solo el 16% de los estudiantes de básica y 25% de los estudiantes de media se interesan por conocer sobre esta cultura, algo similar ocurre con la cultura peruana, en donde los porcentajes son 27% de básica y el 20% de media que se interesa por conocer la cultura peruana, este fenómeno es también a lo que se debe apuntar con la educación intercultural, porque la población chilena, aun cuando ha vivido procesos migratorios bastante importantes estos últimos años, mira con diferencia a la población negra, sintiéndolos como diferentes e inferiores, muchas veces llamándolos con epítetos agresivos y denigrantes. Sin duda, esto ha sido traspasado a los grupos más pequeños de la población y se requiere inculcar los aspectos de igualdad y valoración a través de la educación.

Esta investigación arrojó que los y las estudiantes si están abiertos a la diferencia cultural, si les interesa tener compañeros y compañeras de otras culturas, aquel es un aspecto positivo que se debe mantener dentro de los primeros años de formación, ya que son indudables las diferencias de percepción entre los más pequeños, con quienes se encuentran en enseñanza media, en donde existe un mayor recelo a la diferencia, es por esto mismo que la educación intercultural debe ser distinta, eficiente y bien implementada.

Los resultados revelan que dicho programa debe ser implementado, no solo en aquellos establecimientos compuestos por una mayor cantidad de estudiantes indígenas, sino que debe ser para todos los establecimientos, al menos aquellos que son municipalizados en el país, debiendo apuntar no solo a las diferencias culturales indígenas, sino que también apuntado a los procesos migratorios.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

El programa debería ser especializado a la necesidad de cada región, puesto que las regiones del norte no tienen las mismas culturas que en la Araucanía y debe ser aplicado a todas las materias, es decir que no exista una materia de interculturalidad solamente, si no que el establecimiento completo sea intercultural, desde su trato con los estudiantes y sus familias, el actuar de docente dentro de las salas de clases, hasta el ambiente visual y la infraestructura, debe ser intercultural, comprendiendo que Chile es una estado plurinacional.

En definitiva, es necesario que los docentes cuenten con una formación intercultural efectiva dentro de sus años de formación, y de no ser así el estado debería implementar capacitaciones que apunten a formar docentes con competencias comunicativas interculturales, porque se debe comprender que, para implementar el programa, se requiere que los y las docentes estén preparados y cuenten con las herramientas necesarias para incorporar el programa de forma efectiva.

Para finalizar, el programa debe apuntar a elementos más significativos, que mundanos, hay que comprender que enseñar la alimentación o los bailes o de que “disfrazarse” para las fiestas patrias, no es enseñar interculturalidad, enseñar interculturalidad es enseñar desde la tolerancia, desde la valoración histórica y la empatía, es generar espacios de reflexión en los estudiantes que les permita dilucidar cuales son los procesos que cada pueblo está viviendo y por qué los están viviendo, es generar en los estudiantes una comprensión holística de cada cultura y que sean capaces de respetarles, dejando fuera discursos de odio o miradas prejuiciosas para



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

dar espacio a la enseñanza desde enfoque intercultural.

Es comprensible que la enseñanza con un enfoque intercultural no será posible mientras las autoridades gobernantes no cambien de paradigma y sigan visualizando que el tener una población conformada con distintas culturas es una desventaja y una característica que se debe ser erradicada con violencia. Este cambio será posible cuando aquellas autoridades vean en Chile el tesoro de tener culturas que deben ser preservadas, respetadas y valoradas por lo que son, culturas históricas, culturas evolutivas y culturas dueñas de sus propios territorios.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, A. (1993). La educación intercultural como propuesta de integración. En L. Abad, A. Cucó & A. Izquierdo, *Inmigración, pluralismo y tolerancia* (2da ed., p. 11-69). Madrid, España: Editorial Popular.
- Agar, C. (2017). *Hacia una educación intercultural: Análisis comparativo de iniciativas y de la sociedad civil* (Tesis de maestría, Universidad de Chile, Santiago, Chile). Recuperada de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/147202>
- Alonso, T. (2006) *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: Una aplicación didáctica* (Memoria de maestría, Instituto Cervantes-UIMP, Santander, España). Recuperada de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/76564>
- Arias, K., Quintriqueo M., Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- Arnaiz, P. y Martínez, R. (2000). La integración de las minorías étnicas: hacia una educación intercultural. Murcia, España: Universidad de Murcia.1-17
- Aruj, R. (2008). Causas, consecuencias, efectos e impacto de las migraciones en Latinoamérica. *Papeles de población*, 14(55), 95-116.
- Ayora, M. (2017). La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística. *Pragmalingüística*, 25, 31-49.



- Banks, J. y Banks, C. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bello, A. (2008). Diversidad Cultural y Políticas Públicas para una Educación Superior Inclusiva en Chile y América Latina Fundación Equitas. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (5), 13-26.
- Bolaños, G., Tattay, L., y Pancho, A. (2008). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (1a ed., pp. 211-222). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Convención de la UNESCO sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. Artículo 4. 20 de octubre de 2005.
- Cubillos, F.; Romero, B.; Navarro, J. (2019). El concepto de debate emergente como recurso para la inclusión de competencias interculturales en la formación inicial docente en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 91-104. <https://dx.doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2909>
- Día Nacional De Los Pueblos Indígenas: 4 Lenguas Ancestrales Extintas De Chile (21-06-2020) *Revista Enfoque*. Recuperado de <https://revistaenfoque.cl/dia-nacional-de-los-pueblos-indigenas-4-lenguas-ancestrales-extintas-de-chile>
- Díaz-Couder, E. (1999). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 11-30. <https://doi.org/10.35362/rie1701101>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

- Dietz, Gunther. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Gago, E. (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. *Analecta Malacitana*, (29), 221-239.
- Godoy, G. (12 de marzo de 2020). INE. *Según estimaciones, la cantidad de personas extranjeras residentes habituales en Chile bordea los 1,5 millones al 31 de diciembre de 2019*. <https://www.ine.cl/prensa/2020/03/12/seg%C3%BAAn-estimaciones-la-cantidad-de-personas-extranjeras-residentes-habituales-en-chile-bordea-los-1-5-millones-al-31-de-diciembre-de-2019>
- González, C. (2007). ¿Cómo evaluar la competencia intercultural en la enseñanza de E/LE dentro de un contexto de inmersión? Una propuesta basada en el marco común europeo de referencia de las lenguas. En Pastor, S. & Roca, S. (coord.) *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua* (p. 209-305). Alicante, Chile: Universidad de Alicante.
- Gutiérrez, G. (2020). La Interculturalidad en Chile. Tensiones y Desafíos en Torno a la Educación Intercultural Bilingüe [Exclusivo en línea]. *Cuaderno de Trabajo Social*. Recuperado de <https://cuadernots.utem.cl/articulos/la-interculturalidad-en-chile-tensiones-y-desafios-en-torno-a-la-educacion-intercultural-bilingue/>
- Guyot, J. (2010) La diversidad lingüística en la era de la mundialización. *Historia y Comunicación Social*, 15, 51-66.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

- Hains, A.H., Lynch, E.W. y Winton, P.J. (1997). *Cultural Competence: A Review of the Literature*. Manuscrito no publicado, CLAS Early Childhood Research Institute, Champaign, IL.
- Hernández, R., Fernández y C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.) México: Mc. Grall Hill Education
- Hirmas, C. y Luna, L. (2005). *Enfoques Curriculares de Educación Intercultural en Chile: análisis para una propuesta de convivencia*. Ponencia presentada en el Sexto Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Santiago, Chile.
<https://doi.org/10.17227/01234870.36folios131.151>
- Ibáñez, N. y Druker, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia*, 25(78), 227-249.
<https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Ibáñez, N., Figueroa, A., Rodríguez, M. y Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios pedagógicos*, 44(1), 225-239.
- Iglesias-Casal, I. (2003) Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, (54), 5-28.
- INE. (2018). *Características de la inmigración internacional en Chile: Serie de mapas*. Ministerio de Economía, Fomento y Turismo.
<https://www.arcgis.com/apps/MapSeries/index.html?appid=735c91b747814ac49ee61b47ed792961>



International Work Group for Indigenous Affairs (s.f). *Pueblos indígenas en Chile*.

<https://www.iwgia.org/es/chile.html?start=4>

Julve, M. y Palomo, B. (2005). La competencia comunicativa intercultural en la prestación de servicios. *Glosas Didácticas*, 15(2), 26-38.

Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (2), 8-31.

Luna, L. y Hirmas, C. (octubre, 2005). *Enfoques Curriculares de Educación Intercultural en Chile: análisis para una propuesta de convivencia*. Ponencia presentada en el Sexto Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Santiago, Chile.

Martínez, J. (2014). Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (8), 80-101.

Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En D. Butjes y M. Byram (eds.), *Developing Languages and Cultures* (pp. 136-158). Clevedon: Multilingual Matters

Ministerio de Educación de Chile (s.f). *Programa de Educación Intercultural*. Chile. Recuperado el 06 de enero del 2021, de <http://peib.mineduc.cl/interculturalidad->

Molina, F. (2007). Diversidad Cultural y Diversidad Lingüística en el Proceso de Bolonia. En J. González *El futuro espacio universitario europeo: una visión desde Euskadi* (pp. 53-76). España: Eurobask

Moreno, F. (2006). La Diversidad Lingüística de Hispanoamérica: Implicaciones Sociales y Políticas. *Lengua y Cultura/América Latina. Análisis del Real Instituto Elcano*,



(38), 1-7.

Oliveras, A. (2000). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio de choque cultural y los malentendidos. *Estudios humanísticos*, (25), 260-261.

Pibaque, M., Baque, L., y Pibaque, D. (2018). La competencia sociolingüística en la inclusión educativa desde la enseñanza del idioma inglés. *Espirales*, 2(12), 52-72.

Pulido, R., y Muñoz, O. (2011). La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso. *Lengua y Habla*, (15), 128-140.

Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6(10). 91-110.

Quintrileo, C. y Quintrileo, E. (2018). Desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas: el caso del mapudungun en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de Chile. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 57(3), 1467–1485.
<https://doi.org/10.1590/010318138653197421092>

Quintrileo, C., y Valenzuela, C. (2014). Competencia comunicativa en el programa intercultural bilingüe en el sistema educacional chileno. *Calidoscópico*, 12(1), 32-38. <https://dx.doi.org/10.4013/cld.2014.121.04>

Ramírez A., y Bustamante, B. (2020). La competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Espacios*, 41(50), 444-455. <https://dx.doi.org/10.48082/espacios-a20v41n50p30>

Rico, C. (2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento*, 37(72), 77-



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.ccic>
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F. y Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios atacameños*, (64), 337-359. <https://dx.doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Rother, T. (2005). Conflicto intercultural y educación en Chile: desafíos y problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el pueblo Mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (9), 71-84. <https://dx.doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2005.n9-07>
- Sanhueza, S., Patrick, P., Hsu, C., Domínguez, J., Friz, M. y Quintriqueo, S. (2016). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 183-200. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500011>
- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V., Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios*, (36), 131-151.
- Santana Alvarado, Y. (2012). *Desarrollo de la competencia discursiva e intercultural de sinohablantes en el ámbito universitario europeo* (Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de la Gran Canaria, Las Palmas de la Gran Canaria, España). Recuperada de: <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/9029>
- Torres-Coronas, T., y Vidal-Blasco, M. (2016). Competencias clave para el fomento de la movilidad internacional [Edición especial]. *Opción*, 32(8), 882-897.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Turbino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3 (5), 92-95.


Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado para recolección de datos a partir de encuestas.


Universidad del Bío-Bío
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Artes y Letras


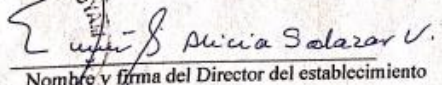
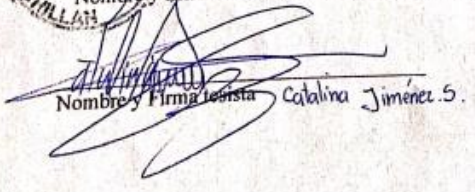
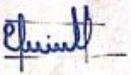
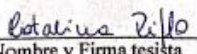
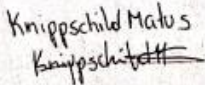
Consentimiento de Participación en Investigación

Elizabeth Quintrileo Llancao, Dra. En Lingüística, académica del Departamento de Artes y Letras de la Facultad de Educación y Humanidades se dirige a Ud. Con la finalidad de contar con su autorización para aplicar un instrumento investigativo a estudiantes de su establecimiento.

El objetivo de aplicar este instrumento es recabar información sobre las competencias comunicativas interculturales con la que cuentan los y las estudiantes de enseñanza básica y/o media, a través de un estudio cualitativo.

La participación de los alumnos y alumnas es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los académicos. Si tiene alguna duda sobre la investigación, puede contactar a la profesora guía o las estudiantes tesistas que suscriben.

Escuela de Pedagogía en Inglés
Desde ya le agradecemos su colaboración

<p>  Nombre y firma del Director del establecimiento</p> <p> Nombre y Firma tesista Catalina Jiménez S.</p>	<p> Dra. Elizabeth Quintrileo Llancao (equintrileo@ubiobio.cl)</p> <p> Nombre y Firma tesista Catalina Rillo C.</p> <p> Knippschild Matus</p>
--	---



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Anexo 2. Instrumento de recolección de datos. Encuesta.

Competencias Interculturales en Estudiantes de Establecimientos Educativos.

El siguiente formulario está destinado a estudiantes de establecimientos educativos. Aquí encontrarás una serie de preguntas relacionadas con la interculturalidad en tu colegio.

Las respuestas son anónimas y solo necesitaremos saber tu edad, tu establecimiento educativo y el nivel que estás cursando actualmente.

Encontrarás preguntas de alternativas, y en algunos casos deberás justificar o explicar tus preguntas.

Te pedimos responder lo más sinceramente posible.

La participación de los y las estudiantes es estrictamente voluntaria.

Toda la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los académicos.

***Obligatorio**

Identificación del Estudiante

En esta sección, encontrarás preguntas sobre tu edad, tu nivel educacional actual y el establecimiento en donde estás matriculado.

1. ¿Cuál es tu edad? *

Marca solo un óvalo.

- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18



2. ¿Cuál es tu curso? *

Marca solo un óvalo.

- 6to Básico
- 7mo Básico
- 8vo Básico
- 1° Medio
- 2° Medio
- 3° Medio
- 4° Medio

3. Marca tu colegio *

Marca solo un óvalo.

- Colegio Chillán
- Colegio Coyam
- Escuela Ramón Vinay

Preguntas

Encontrará distintos enunciados respecto interculturalidad
Selecciona la opción que más te identifique en cada enunciado, recuerda que las
preguntas son anónimas, por lo tanto puedes responder de forma transparente.

4. Mi profesor o profesora me ha enseñado sobre otras culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Algunas veces
- Rara vez
- Nunca



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

5. ¿Has oído hablar en tu colegio acerca del término "interculturalidad"? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Algunas veces
- Rara vez
- Nunca

6. Mi profesor o profesora me habla de interculturalidad (diversidad de culturas) *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Algunas veces
- Rara vez
- Nunca

7. ¿Qué has aprendido en tu colegio con respecto a otras culturas o interculturalidad?
*



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

8. Mi profesor o profesora me ha preguntado sobre con que cultura me identifico. *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Algunas veces
 Rara vez
 Nunca

9. Mi profesor o profesora me ha hablado sobre los pueblos originarios *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Algunas veces
 Rara vez
 Nunca

10. ¿Sobre qué pueblos originarios me ha hablado mi profesor o profesora? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Mapuches
 Diaguitas
 Pascuense
 Kawesqar

Otro: _____



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

11. Mi profesor o profesora me ha hablado sobre inmigración. *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Algunas veces
- Rara vez
- Nunca

12. Cuando llegan compañeros o compañeras de otras culturas, países o lugares a mi sala de clase. *

Marca solo un óvalo.

- Me gusta compartir con ellos y ellas
- Me acerco a ellos y ellas
- Me interesa su amistad
- No me interesa estar en contacto con ellos y ellas

13. Me gustaría tener compañeros o compañeras de otras culturas, países o lugares en mi sala de clases. *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No lo sé



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

14. Me gustaría tener compañeros o compañeras que hablen otros idiomas en mi sala de clase. *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No lo sé

15. Si tuviera compañeros o compañeras que hablasen otras lenguas, podría comunicarme con ellos o ellas usando distintas formas de comunicación. *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No lo sé

16. Me gusta conocer sobre otras culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No lo sé

17. Me siento a gusto compartiendo con niños y niñas de otras culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No lo sé



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

18. Creo que es importante que mi profesor o profesora me enseñe sobre otras culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No lo sé

Del 1 al 5, sobre cuál de estas culturas te gustaría más conocer

Evalúa del 1 al 5 según cuanto te gustaría conocer de estas culturas, siendo 1 el equivalente a nada y 5 el equivalente a mucho.

19. Del 1 al 5 ¿Cuánto te gustaría conocer de la cultura Mapuche? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

20. Del 1 al 5 ¿Cuánto te gustaría conocer de la cultura Rapa Nui? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

21. Del 1 al 5 ¿Cuánto te gustaría conocer de la cultura Venezolana? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

22. Del 1 al 5 ¿Cuánto te gustaría conocer de la cultura de Haití? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

23. Del 1 al 5 ¿Cuánto te gustaría conocer de la cultura de Perú? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

24. Del 1 al 5 ¿Cuánto te gustaría conocer de la cultura de Estados Unidos? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho