



Facultad de Psicología

**LA MIRADA DEL DOCENTE HACIA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL E  
INCLUSIVA: SUS CARACTERÍSTICAS Y DESAFÍOS**

**Memoria para optar al Título de Psicólogo**

Alumnos

Javiera Alejandra Hernández González

Tabita Belén Reyes Véliz

Profesor guía

Carolina Iturra Herrera

TALCA

Marzo del 2019

## CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2019

## Agradecimientos

*Javiera*

*Porque sin el apoyo de las personas es más difícil aventurarnos y lograr nuestros objetivos, quiero agradecer:*

*A nuestra profesora guía, Carolina Iturra, por inspirarnos e inculcarnos el creer y confiar en nuestro trabajo.*

*A mi amiga y pilar fundamental durante todo este proceso, Tabita, por tu bondad, perseverancia y apoyo continuo, te admiro completamente.*

*A mis hermanos y padres Verónica y José, por el amor y confianza incondicional que me han entregado durante toda la vida, gracias por permitirme ser. A mis abuelitos Isabel y*

*Daniel, quienes por su inteligencia y amor infinito me inspiran cada día a ser mejor.*

*A todos mis amigos rancagüinos y talquinos por su constante contención, preocupación y palabras de apoyo, pero, sobre todo por su amistad sincera.*

*A todos, quienes de alguna manera nos ayudaron a seguir avanzando y lograr esta meta.*

*Tabita*

*A pesar de lo difícil que en ocasiones se tornó este proceso los pilares que tengo en mi vida me hicieron salir a flote.*

*Agradezco a nuestra profesora guía, Carolina Iturra, mi más sincera admiración por su labor como académica y por su calidad como persona.*

*A mis padres, quienes nunca se han rendido, gracias por su apoyo y amor.*

*A Javiera, mi compañera, sin duda este desafío se logró por tu esfuerzo, dedicación y compromiso.*

*A todas esas personas que con su presencia me demostraron el valor de la amistad.*

*Y a ti, agradezco a esa verdad que jamás me hará desfallecer, y que me permitirá seguir creyendo en mí cada día.*

## **1. Resumen**

El objetivo del presente estudio fue describir las concepciones educativas que manifiestan los docentes sobre la educación intercultural, indagando en las medidas y actuaciones que consideran inclusivas dentro de aulas interculturales en un colegio de la ciudad de Talca. El estudio se enmarcó en una metodología mixta, que respondió a las fases I: Enfoque Cuantitativo, método descriptivo y fase II: Enfoque Cualitativo, método etnográfico particularista. Correspondió a una investigación de alcance descriptivo, de tipo no experimental transversal, en el que participaron docentes de un establecimiento municipal de la ciudad de Talca, Chile. Los instrumentos para la recolección de datos fueron la escala de autoadscripción inclusiva a 10 docentes y, posterior a ello, una entrevista semiestructurada a 8 de estos. Los resultados arrojados por ambos instrumentos fueron transcritos y analizados por el programa excel y NVivo respectivamente, en donde emergieron elementos relevantes que se sintetizan en: concepción pedagógica y desarrollo práctico de la educación intercultural; percepción del alumnado extranjero; cultura y práctica de la educación inclusiva, facilitadores y barreras de aprendizaje. Así el análisis de estas dimensiones denota que los docentes perciben las prácticas, la cultura y las políticas del establecimiento como inclusivas, lo que les permite reconocer e incluir prácticas para trabajar en un contexto intercultural. Sin embargo, los profesores identifican desafíos relevantes para continuar abordando eficazmente la diversidad cultural, y así, garantizar la inclusión educativa de todos los estudiantes.

**Palabras Claves:** Concepciones Pedagógicas, Prácticas Pedagógicas, Educación intercultural, Educación Inclusiva.

## **1. Abstract**

The aim of the present study was to describe the educative conceptions that teachers show about intercultural education, investigating the measures and actions that they consider inclusive within intercultural classrooms in a school in the city of Talca. The study was framed within a mixed methodology, which responded to phases I: Quantitative Approach, descriptive method and phase II: Qualitative Approach, particularistic ethnographic method. The current investigation has a descriptive scope, of non-experimental transversal type, in which teachers of a municipal establishment of the city of Talca, Chile participated. The instruments for data collection were the inclusive self-enrollment scale for 10 teachers and, after that, a semi-structured interview with 8 of them. The results obtained by both instruments were transcribed and analyzed by the excel program and NVivo respectively where relevant elements emerged that are synthesized in: Pedagogical conception and practical development of intercultural education; Perception of foreign students; Culture and practice of inclusive education, facilitators and learning barriers. Thus, the analysis of these dimensions shows that teachers perceive the practices, culture and policies of the establishment as inclusive, which allows them to recognize and include practices to work in an intercultural context. However, teachers identify relevant challenges to continue to effectively address cultural diversity, and thus ensure the educational inclusion of all students.

**Key Words:** Pedagogical Conceptions, Pedagogical Practices, Intercultural Education, Inclusive Education.

2. Índice	
1. Resumen.....	3
1. Abstract.....	4
III. Introducción.....	7
IV. Discusión Bibliográfica.....	11
4.1 Migración, educación y diversidad cultural en Chile.....	11
4.2 Transformación en el ámbito escolar.....	13
4.3 De la multiculturalidad a la interculturalidad.....	15
4.4 La educación Intercultural.....	18
4.5 Percepciones pedagógicas de la educación intercultural.....	24
4.7. La educación inclusiva.....	29
4.8 El docente en la educación inclusiva.....	35
V. Problematización.....	37
VI. Objetivos.....	38
6.1 Objetivo General.....	38
6.2 Objetivo Específicos.....	38
VII. Método.....	39
7.1 Tipo de estudio.....	39
7.2 Fase I: Enfoque Cuantitativo, Método descriptivo.....	40
7.3 Participante.....	41
7.4 Instrumentos de recolección de información.....	41
7.5 Fase II: Enfoque cualitativo, método etnográfico particularista.....	44
7.6 Participantes.....	45
7.7 Instrumento de recolección de información.....	46
7.8 Criterios de rigor.....	46
7.9 Procedimiento.....	48
8.0 Plan de análisis.....	49
VIII. Resultados.....	50
8.1 Fase I: Cuantitativa.....	50
8.2.1 Concepciones pedagógicas sobre la educación intercultural.....	54
8.2.2 Práctica pedagógica intercultural.....	57
8.2.3 Percepción del alumnado extranjero.....	59

<b>8.2.4 Concepciones pedagógicas sobre educación inclusiva.....</b>	<b>60</b>
<b>8.2.5 Prácticas pedagógicas inclusivas.....</b>	<b>62</b>
<b>8.2.6 Desafíos docentes respecto a la educación intercultural e inclusiva.....</b>	<b>65</b>
<b>IX. Discusión.....</b>	<b>67</b>
<b>XI. Referencias.....</b>	<b>79</b>
<b>Requerimientos éticos.....</b>	<b>91</b>
<b>XII. Anexos.....</b>	<b>91</b>
Anexo 1: Escala de autoadscripción inclusiva.....	91
Anexo 2: Consentimiento informado entrevista semiestructurada.....	96
Anexo 3: Entrevista semiestructurada.....	97
Anexo 4: Carta colaboración para la institución.....	98
Anexo 5: Consentimiento Informado aplicación Escala Autoadscripción Inclusiva.....	99
Anexo 6: Formato validación de Guión Temático Jueces Expertos.....	99
Anexo 7: Transcripción entrevista semiestructurada docente colegio Talca. ....	103

### **III. Introducción**

Históricamente Chile es un país que se ha constituido social, cultural y demográficamente a partir de procesos migratorios, ya sea desde la población indígena, como con los inmigrantes que continúan llegando desde diferentes lugares del mundo. Por lo que, se habla de un país culturalmente diverso y mestizo. Esta realidad requiere que se trabaje en salvaguardar y promover la expresión de las diferentes identidades presentes como un recurso que favorece el desarrollo del país, potenciando la asociatividad, la vinculación territorial y la creación de espacios de encuentro, con un enfoque inclusivo en todos los servicios públicos (Gobierno De Chile, 2015).

Por lo que no es de extrañar que la educación constituya un ámbito central, donde cada año se promueven nuevas leyes y políticas que apuntan a eliminar las brechas educativas.

Es así como el Ministerio de Educación ha postulado una nueva reforma que considera a la educación como un derecho social que debe ser garantizado y resguardado para los estudiantes extranjeros, teniendo como principio fundamental crear políticas adecuadas para construir una sociedad inclusiva y democrática garantizando la participación de toda la comunidad escolar incluyendo docentes, asistentes de la educación, directivos, estudiantes nacionales, extranjeros y sus familias (Ministerio de Educación, 2017).

Esta situación entrega la oportunidad de enriquecimiento para las prácticas pedagógicas, la convivencia escolar y el ejercicio de la ciudadanía (MINEDUC, 2017).

La Unidad de Inclusión y Participación Ciudadana (2018), entrega datos al respecto de la migración, donde el 2015 la matrícula de personas extranjeras representaba un 30, 6%, el año 2016 ascendió a un 61% y el año 2017 incrementó a la cifra de 77, 6%, lo cual refleja un aumento considerable de estudiantes extranjeros al sistema educativo chileno y genera



una urgencia en el desarrollo del enfoque intercultural e inclusivo. Estas estadísticas fueron entregadas por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación, específicamente del sistema informático SIGE (Unidad de Inclusión y Participación Ciudadana, 2018).

Al respecto, Petitpas (2017) indica que más de la mitad de las personas extranjeras que llegan a nuestro país proceden de países colindantes; 32.6% de Perú; 17.3% de Argentina; 7.3% de Bolivia; y más del 80% de Latinoamérica y el Caribe.

Es así como el proceso migratorio actual ha provocado un cambio de enfoque educativo, llegando a la educación intercultural, la cual considera abordar la creciente diversidad social y cultural problematizando el modelo de carácter asimilacionista, normalizador y hegemónico que ha dominado el sistema escolar chileno, dando un salto a un proyecto ético- político que genere puentes de comunicación y diálogo en el plano de la horizontalidad entre las culturas (Giménez, 2003).

No obstante, el desafío del país es avanzar desde una comprensión de lo intercultural centrado en la temática indígena, hacia una que incluya la diversidad cultural en sus diferentes expresiones, es decir, avanzar en una política educativa representativa que abarque tanto a los estudiantes migrantes, a los pueblos indígenas y a los chilenos no indígenas. Esta situación trae como consecuencia la ampliación de la perspectiva al entender que, no son solo aquellos colectivos que tradicionalmente han sido vistos como “los diferentes” quienes necesitan adquirir conocimiento sobre la interculturalidad, sino que estos conocimientos y competencias se deben extrapolar a la sociedad entera (MINEDUC, 2017).

Este cambio de paradigma desde lo educativo trae de la mano una transformación en la perspectiva de la inclusión, pues Blanco (2006) postula que aún hay países donde existe una confusión con el concepto de inclusión o educación inclusiva, ya que se pone como

sinónimo de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad en la escuela.

Sin embargo, la autora plantea que es un error asimilar el movimiento de inclusión con el de integración, ya que se trata de dos corrientes con visiones y focos distintos, apuntando el primero al acceso, participación y logros de todos los estudiantes, con énfasis en aquellos que pueden ser excluidos o marginados. Por esto, la inclusión pasa a ser parte de una política del Ministerio De Educación y no de divisiones educativas generales (Blanco, 2006).

Es así como la educación inclusiva al constituir un desafío para el sistema educativo actual necesita del esfuerzo de las personas y particularmente de los docentes, donde cualquier propuesta debe contar con la información clave que estos provean, pues son las percepciones y actitudes de estos las que condicionarán las prácticas inclusivas en el aula, obstaculizándolas o alentándolas (Barrios y García, 2009).

Booth y Ainscow (2011), conceptualizan un modelo de inclusión y postulan que, a través de las prácticas inclusivas se mejoran los logros educativos al tener la concepción de diversidad como un recurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando a la escuela como el centro del cambio. Además, transforma la visión del modelo médico y utiliza el concepto de barreras del aprendizaje y participación para definir las dificultades que los estudiantes encuentran en la interacción entre sus pares, sus contextos, los docentes, las políticas, las instituciones, las culturas, las circunstancias sociales y económicas que condicionan sus vidas.

A raíz de esto, MINEDUC (2017), enfatiza que en la construcción de un espacio educativo inclusivo e intercultural se requiere de esfuerzos específicos por parte de las comunidades escolares y los demás actores del sistema educativo, y aunque la diversidad

cultural no es nueva en nuestros establecimientos, la presencia de estudiantes migrantes pone en relevancia la necesidad de revisar las preconcepciones y estereotipos que pudieran persistir al interior de las comunidades educativas.

A partir de esto, Leiva (2011) menciona que no es nuevo afirmar el papel del profesorado en la configuración de la escuela inclusiva e intercultural, siendo absolutamente trascendental, pues este desafío pedagógico transforma el rol de los docentes a más que meros transmisores de información, suponiendo nuevas responsabilidades y funciones sociales en el campo educativo.

Concretamente Mondaca, Muñoz, Gajardo y Gairín (2018), se cuestionan los mecanismos de inclusión de la diversidad que operan en las escuelas, así, aspectos como las prácticas pedagógicas, el currículum, el clima educacional o entorno social aparecen fuertemente influenciados por fenómenos como la interculturalidad y la inclusión/exclusión.

Por lo que, estas temáticas se vuelven especialmente problemáticas y relevantes para la política e investigación en el ámbito educacional.

Cabe destacar que, a este desafío se le suma que durante los últimos 20 años la interculturalidad e inclusión han sido parte de una confusión en la política pública chilena. Por una parte, y como se mencionaba anteriormente, la mayoría de los docentes asocian la educación intercultural con lo indígena y la educación intercultural bilingüe (EIB), sin embargo, es necesario contribuir en conceptualizar la interculturalidad como un paradigma educativo que supere la mera asociación con la educación étnica. Una situación similar ocurre con el concepto de inclusión, pues suele ser asociado únicamente a la satisfacción de necesidades educativas especiales, dejando de lado un amplio espectro de ámbitos que involucra la inclusión como la diversidad cultural, sexual, de creencias, etc. (Mondaca et al., 2018).

Considerando todo lo planteado previamente, esta temática se considera importante, debido a que el progreso y buen desarrollo del sistema educativo debe ser de un interés social compartido.

Partiendo desde la base que la interculturalidad es un proceso que se da en toda sociedad en donde exista diversidad cultural, su efecto en el ámbito educativo no deja de ser menor, si consideramos que dentro de un aula conviven grupos de alumnos con características culturales específicas y diversas, la inclusión es algo en lo que se debe trabajar. Es aquí donde aparecen los docentes como elementos trascendentales, porque se estima que las prácticas pedagógicas que ellos desplieguen afectarán directamente en la manera que los estudiantes se relacionan y aprenden.

Teniendo en cuenta lo anterior, desde el ámbito de la psicología educacional se propone ampliar el conocimiento bajo la mirada docente, quienes son los promotores directos del aprendizaje en las salas de clases. Lo anterior, da paso a una reflexión sobre las acciones y prácticas pedagógicas que se dan dentro de las aulas interculturales y las repercusiones de estas en la inclusión educativa. Si se considera que el proceso de enseñanza, por parte de los docentes y el proceso de aprendizaje en los estudiantes se debe desarrollar en un clima que lo favorezca, cabe preguntarse, ¿Cuáles son las concepciones educativas que manifiestan los docentes sobre la educación intercultural? y ¿Cuáles son las prácticas que consideran inclusivas dentro de aulas interculturales en un colegio de la ciudad de Talca?

#### **IV. Discusión Bibliográfica**

##### **4.1 Migración, educación y diversidad cultural en Chile**

La migración es un proceso global que ha llevado a transformar las sociedades en las distintas esferas de la vida, ya sea en el comercio, la salud, la vivienda y la educación. Por

lo que, para garantizar el buen funcionamiento, el estado chileno se ha visto obligado a trabajar en políticas que aseguren la inclusión de las personas extranjeras.

Es así como en Chile durante los últimos años el debate sobre la migración ha llegado a un nivel político y mediático *-más aún durante las últimas semanas-* y ciertamente esto a luz del aumento del porcentaje de migrantes que, a pesar de ser bajo en relación con los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y frente a la media mundial, ha producido cambios significativos (Sumonte, Sanhueza, Friz y Morales, 2018).

Concretamente durante los últimos años el crecimiento de la migración en el país ha sido vertiginoso. En el año 2014 existían aproximadamente 416 mil extranjeros en Chile, los que representaban el 2,3% de la población. La cifra aumenta a casi un millón el año 2017, llegando a representar un 5,5% de la población total. A marzo del 2018, los datos entregados desde la región metropolitana muestran que se han realizado 4.500 atenciones promedio diarias en el departamento de Extranjería y Migraciones (DEM), y estiman que la cantidad de estas llegará a 1 millón, lo que representaría un aumento del 21% respecto a los datos del 2017 (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2018).

Es en este contexto donde la institucionalidad migratoria no da abasto, y, en consecuencia, el Gobierno de Chile durante el año 2018 ha encabezado un proceso de implementación de una Reforma Migratoria y Política Nacional de Migraciones y Extranjería. Estas reformas llegan para reemplazar la antigua Ley Migratoria promulgada en el año 1975, la cual no contemplaba las necesidades y las características de la migración actual y no presentaba la flexibilidad necesaria para resguardar los derechos de los migrantes (Ministerio De Educación y Seguridad Pública, 2018).

## 4.2 Transformación en el ámbito escolar

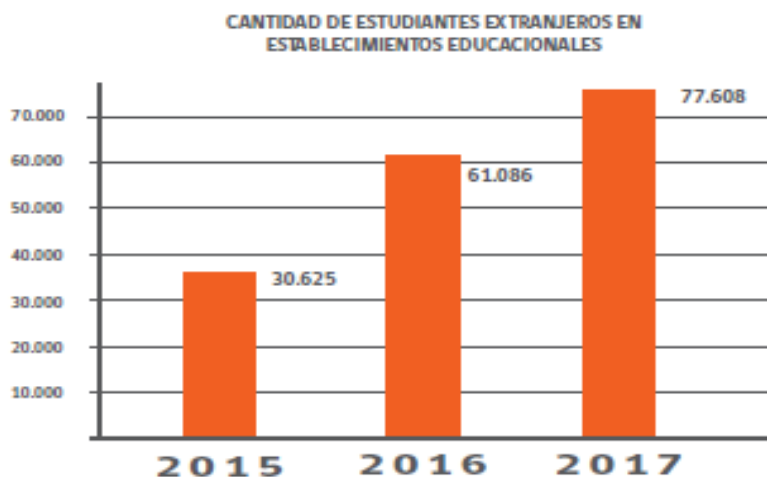
En este punto un aspecto que se ve directamente influenciado por el contexto migratorio actual es el sistema educativo, y al ser la educación un área significativa en el desarrollo integral de las personas, no es de extrañar que MINEDUC (2018) haya tomado el desafío de realizar transformaciones, ya que es necesario garantizar a todos los alumnos un acceso a educación de calidad, en igualdad de oportunidades más allá de su país de origen, condición migratoria, nivel socioeconómico o cualquier otra singularidad.

Particularmente, la ley plantea que respecto al derecho y acceso a la educación se debe:

“Garantizar a los menores de edad extranjeros, con independencia de la condición migratoria de sus padres, el acceso a la educación preescolar, básica y media en las mismas condiciones que cualquier chileno” (Ministerio de Educación y Seguridad pública, p.3).

Así mismo los lineamientos de la Ley General de Educación (N° 20370/2009) reconoce explícitamente el principio de la interculturalidad, donde se establece que el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia (artículo 3°, inciso I).

Los siguientes datos del Centro de Estudios de MINEDUC muestran el aumento de la matrícula escolar extranjera en los últimos tres años.



Fuente: MINEDUC (2017, p.18).

En el gráfico se muestra el aumento de la matrícula extranjera dentro de la matrícula total en los establecimientos municipales, pasando del 1,5% en el año 2015 a una tasa de 3,5% el año 2017. Esta cifra es mayor que el 2,2% de aumento en el total de la matrícula extranjera, sin distinción de dependencia administrativa de los establecimientos.

Es por esto que MINEDUC en diciembre del 2017 el en el marco de una reforma educacional pone a disposición del sistema educativo orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. En el cual se renueva la necesidad de abordar la diversidad cultural desde un enfoque intercultural que supone revisar las preconcepciones y estereotipos que persisten al interior de las comunidades educativas. Además, da énfasis al desafío de diversificar las prácticas pedagógicas, diseñar acciones y orientar procesos de planificación coherentes a las demandas de la diversidad cultural presente en el aula (MINEDUC, 2017).

Esta necesidad de abordar la diversidad cultural desde la interculturalidad hace referencia a la utilización de prácticas como la no validación de los saberes de origen, las bajas expectativas de los docentes y equipos directivos en el desempeño escolar y prejuicios negativos respecto a la escolarización en los otros países generando condiciones de desigualdad que inferiorizan y discriminan a los estudiantes extranjeros, pues, en este caso los prejuicios pueden estar basados en la situación de pobreza, el origen étnico y racial o el estatus migratorio precario que asocian irregularidad con anormalidad (Martínez, Diez, Novaro y Groisman, 2015).

Por otra parte, desde la perspectiva del currículum escolar, las respuestas ante el desafío de la interculturalidad migrante se manifiestan en dos dimensiones. Una de ellas es la dimensión práctica, que permite a los estudiantes conciliar su experiencia escolar de origen con las prescripciones curriculares que regulan el sistema educativo del país de

destino. Por otro lado, la dimensión simbólica, en la transmisión dinámica de la cultura, comprometida con la diversidad cultural como expresión de riqueza social, aspirando a socializar valores de igualdad, cooperación e integración, así como incorporando contenidos de las culturas de origen y del contexto del cual provienen (Quintriqueo, 2010).

García, Márquez y Agrela (2008) mencionan que la vinculación entre inmigración e interculturalidad alienta el cuestionamiento y la necesidad de medidas relacionadas con ¿cómo afrontar la enseñanza de la lengua española?, ¿cómo lograr establecer el contacto con las familias del alumnado inmigrante extranjero?, ¿cómo evitar su absentismo escolar?, ¿cómo prevenir los conflictos xenófobos en los centros educativos? y, sobre todo, ¿cómo integrar su cultura en la escuela?

Los autores mencionados anteriormente establecen que, en relación con la cultura, ésta concierne a la población que llega de contextos exteriores, como aquella que identificamos o creemos muy diferente al nosotros, ya que resulta muy fácil marcar las fronteras, asignarle una serie de características culturales que, por un lado, pensamos son muy distantes a las nuestras y por otro, las identificamos tan propias al grupo que incluso adoptan el criterio de naturales.

### **4.3 De la multiculturalidad a la interculturalidad**

Como se expuso anteriormente, la educación en nuestro país está abordando uno de los retos más importante que se han presentado en los últimos años y este es el de la inclusión de un cuerpo estudiantil cuya diversidad cultural está modificando la fisonomía de los contextos educativos (Leiva, 2011).

Por lo que, no es de extrañar que durante los últimos años desde la literatura se han venido desarrollando distintas teorías que buscan dar respuesta, desde una perspectiva diferente, a las problemáticas e incertidumbres salientes al asumir la diversidad cultural de



un sistema educativo que se encuentra hegemonizado por un modelo homogeneizador (Diez, 2004).

Tales teorías corresponden a la multiculturalidad e interculturalidad que, desde el contexto educativo se interpretan como una tendencia reformadora en la práctica educativa y que tienen como fin abordar la diversidad cultural actual (Odina, 1999). Ambas profundizan en la evidencia de cómo la situación de diversidad del alumnado a influenciado en la transformación del contexto educativo.

Por su parte la multiculturalidad, tiene su origen en Estados Unidos, donde toma mayor relevancia luego del movimiento de los derechos civiles en la década de los sesenta de la mano de líderes afroamericanos (Aguado, 1996). Como resultado de las reformas promovidas durante los años siguientes, se comienzan a sumar distintas microculturas al concepto de educación multicultural, ampliándose a mujeres, personas con diferentes habilidades físicas, orientación sexual y religión. Por lo que, hablar de multiculturalidad no solamente refiere a grupos étnicos o culturales (Aguado, 1996).

Concretamente al tratar la multiculturalidad en la escuela, Banks (2008) postula que es un campo de estudio cuyo objetivo es crear igualdad de oportunidades para estudiantes de diferentes grupos raciales, étnicos, socioeconómicos o culturales. Sin embargo, solo se refiere a la descripción objetiva y fiel de la existencia de la pluralidad de alumnos de diversas procedencias culturales en espacios educativos comunes (Bartolomé, 2002). Es decir, refiere a la existencia de varias culturas en un mismo espacio educativo, pero sin procurar cambios reales en la interacción o análisis crítico del contexto en que se enmarca (Leiva, 2011).

Esta limitación la explica Giménez (2003), al plantear que el desarrollo de la multiculturalidad se ha visto criticada tanto desde el debate político como de los estudios científicos y sociales, donde estas tienen como foco común la insuficiencia en el proyecto

de cohesión social. Por lo que no es de sorprenderse del amplio desarrollo que se comienza a dar a la interculturalidad, donde el énfasis se encuentra en la interacción de sujetos culturalmente diferenciados, poniendo acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio.

En efecto, se aspira a la interculturalidad a la hora de pensar y actuar la diversidad cultural. Díaz-Aguado (2003), la define como una reflexión profunda en torno a las oportunidades que nos ofrece esta diversidad como elemento de intercambio de valores y actitudes, que rompan con prejuicios e inicien espacios de interrelación generando lazos e interdependencias entre los grupos que conviven en una misma realidad escolar.

En este sentido, la visión intercultural significa que la cultura no es un ente estático e inamovible y su objetivo implica adquirir una identidad basada en la ciudadanía democrática, es decir, dejar de considerar las diferencias culturales como amenazas a la identidad (Escarbajal, 2015).

En este sentido, Odina y Del Olmo (2009) plantean que el desarrollo de lo intercultural en el ámbito educativo se ha ido transformando, ya que, desde la mirada estadounidense y británica se tiende a una educación empoderadora enfocada en las minorías. Desde Europa continental se buscan fomentar las competencias de las minorías marginadas y por su parte, desde Latinoamérica, el desarrollo de la educación intercultural aparece como un discurso que busca superar las limitaciones políticas y pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural. Esto último, es explicado por Dietz (2003), al mencionar que el enfoque desde lo latinoamericano sigue una tradición del indigenismo que está bajo premisas ideológicas nacionalistas, volviendo a las políticas educativas diferenciales destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas y no hacía la minoría inmigrante.

Esto vuelve más real el hecho de conceptualizar la educación intercultural como un desafío pedagógico, ante la necesidad de encontrar medios que permitan que su realización práctica sea coherente con el contexto que enmarca actualmente el país.

En palabras de Dietz (2003), la transformación desde el discurso multicultural al intercultural ha permitido asentar las bases para desarrollar la educación intercultural y como la diversidad se ha vuelto una de las características definitorias de nuestra sociedad, la escuela al ser una institución reflejo de esta, no es ajena a los nuevos desafíos educativos.

Es así como el cambio que se está dando a nivel societal y particularmente en las escuelas, no viene motivado solo por la llegada de personas de diferentes países y lenguas, sino que ante una situación de cambio global que trae, como consecuencia, repensar los planteamientos del proceso de enseñanza y aprendizaje para responder a las necesidades de los educandos (González, 2013).

Es en este contexto donde la educación intercultural toma especial relevancia, ya que, considera como objetivo responder a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas, desde la premisa del respeto y valoración del pluralismo cultural contemplado como riqueza y recurso educativo (González, 2013).

#### **4.4 La educación Intercultural**

Odina (2004), una de las autoras más destacadas en el estudio de la educación intercultural la define como una práctica educativa dirigida a todos y que sitúa las diferencias individuales de los sujetos y grupos como foco de reflexión e indagación en los procesos educativos. Se trata de lograr igualdad de oportunidades en elección y acceso a recursos sociales, económicos y educativos. Además, supone superar el racismo y la competencia cultural sea cual sea el grupo cultural de referencia.

Concretamente se plantea a la educación intercultural como una propuesta de acción educativa teórico-práctica donde se reconoce la existencia del otro como sujeto poseedor de cultura y conocimiento diferente. Por lo que, desde la cultura escolar, se debe promover un intercambio de valores para la emergencia de una situación más democrática y solidaria (Díaz-Aguado, 2003).

Para Leiva (2011), la educación intercultural es la propuesta educativa inclusiva que potencia el conocimiento y el intercambio cultural, la valoración positiva de la diversidad en términos de convivencia, innovación curricular y fomento de la participación comunitaria en una escuela para todos.

Díez-Gutiérrez (2012), plantea que su realización práctica necesita de un modelo integrado de actuación que afecte a cada dimensión del sistema educativo, pues coincide con Odina (1999), al plantear que su fin último es lograr igualdad de oportunidades, superar el racismo y desarrollar competencias en los docentes.

Por lo que, este autor conceptualiza distintas características que supone este nuevo modelo y entre ellas se encuentra: la integración de nuevas orientaciones y prácticas educativas, la necesidad de preparar a los estudiantes para desarrollarse en sociedades mestizas, resaltar la comunicación, el intercambio, la valorización y la aceptación de otras culturas. Además, identifica la necesidad de transformar el ámbito administrativo en la escuela, pues es necesario reorganizar y generar cambios en los programas, contenidos y metodologías de las instituciones (Díez-Gutiérrez, 2012).

Esta reflexión plantea que los cambios se deben generar tanto desde el currículum educativo que permita el reconocimiento del medio intercultural, como desde las prácticas y metodologías utilizadas en las instituciones.

En este punto, Giménez (2003) postula que el objetivo de la educación intercultural no se trata solo de superar la exclusión y el asimilacionismo al respetar las culturas e identidades presentes en la escuela, sino que potenciarlas para que se vuelvan relaciones de intercambio y aprendizaje.

En efecto, es necesario hablar de las escuelas interculturales, entendidas como instituciones educativas preocupadas en emplear pedagógicamente la diversidad cultural como oportunidad y riqueza, apostando por una actitud de diálogo y cooperación como base para el enriquecimiento cultural y educativo, por lo que requiere de un nítido conocimiento de los objetivos, principios fundamentales y fines de la educación intercultural (Leiva, 2011).

Por su parte, Medina (2012), conceptualiza los principios fundamentales de la educación intercultural, los cuales se presentan como base para promover la reflexión crítica de las culturas y generar conciencia en los estudiantes sobre el pluralismo presente en la actualidad.

Los principios que postula el autor son:

1. El reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad cultural, evitando la segregación en grupos.
2. La defensa de la igualdad y otros valores como el respeto, la tolerancia, la cooperación y la corresponsabilidad social.
3. La lucha contra el racismo, la discriminación, los prejuicios y estereotipos a través del fortalecimiento de valores y actitudes positivas.
4. Visualización del conflicto como elemento positivo para la convivencia, promoviendo su resolución constructiva.

Sumado a los cuatro anteriores, Medina (2012) plantea principios que Díez-Gutiérrez (2012), identifica como transformación administrativa. En este sentido, sugiere que se necesita la implicación y participación de toda la comunidad educativa en la gestión democrática del centro, reorganizando el currículo, eliminando el etnocentrismo y valorando las distintas lenguas y culturas.

Por último, describe principios ligados a las prácticas y metodologías utilizadas en las instituciones, identificando la necesidad de un profesorado capacitado para trabajar con la diversidad y emplear metodologías de enseñanza cooperativas con recursos adecuados en la atención específica a los estudiantes. Esta concepción también es compartida por Díez-Gutiérrez (2012), quien postula que la formación del docente *-y el resto del equipo educativo-* debe seguir una línea de práctica, teoría, investigación, acción, y reflexión, que permita la flexibilidad suficiente como para incorporar nuevas estrategias de aproximación en las aulas.

Cabe destacar que, Sabariego (2002) coincide con lo anterior al describir que la formación del profesorado debería englobar los contenidos conceptuales y prácticos de la educación intercultural, es decir, crear conocimiento de las nociones y diversas ideologías subyacentes a sus políticas, modelos y programas, profundizando en los conocimientos de las diversas culturas presentes en el contexto social.

También, agrega el desarrollo de competencias pedagógicas, incluyendo, métodos y recursos para introducir la interculturalidad en el currículo, además del desarrollo de competencias transversales, ya sea actitudes, valores, destrezas sociales.

Es importante que al hablar de una práctica intercultural se comprenda que está determinada por dos aspectos. En primer lugar, se encuentra la concepción pedagógica sobre el significado de la interculturalidad. En segundo lugar, se considera la formación

intercultural de los docentes. Ambos aspectos permiten entender que la práctica educativa intercultural actual es muy diversa y heterogénea y sus principios y valores se encuentran entre el deseo de una propuesta pedagógica crítica y la realidad de ser un tipo de prolongación específica de educación compensatoria (Leiva, 2011).

Esta realidad genera que el equipo docente debe ser creativo en aprovechar la diversidad cultural como un factor prioritario del currículum y de la práctica docente, por lo que, requiere que se utilicen pequeñas acciones que vayan afianzando nuevas estrategias e innovaciones didácticas (Leiva, 2011).

A partir de eso, Aguaded, De la Rubia y González (2013) conceptualizan al profesorado competente interculturalmente como aquel que diseña e interviene desde una docencia que tiene como objetivo atender y educar para la diversidad, reflexionando críticamente sobre sus propias creencias, valores, prejuicios y concepciones e intentando comprender las percepciones, actitudes y las opiniones de las personas en las que recae su intervención.

En este punto Besalú (2016) propone tres caminos complementarios para interculturalizar la práctica educativa:

Primero, supone reflexionar críticamente sobre el sesgo occidental que impregna el currículo (incluyendo objetivos, contenidos conceptuales, procedimental, materiales y recursos didácticos), para introducir una perspectiva intercultural.

Segundo, requiere comenzar a aplicar la perspectiva intercultural a los documentos institucionales (el proyecto educativo, el reglamento, el plan de acogida, el plan de convivencia, la programación anual, etc.), también las metodologías, tutorías, técnicas y estrategias didácticas, y en las formas de evaluación del alumnado y del centro.

Por último, el tercer punto pone énfasis en la dimensión ética de la enseñanza, fomentando valores, proponiendo la necesidad de plantear una verdadera educación antirracista que complemente la educación intercultural.

Cabe destacar, que Morales (2015), luego de reconocer nociones de la educación intercultural, crea un modelo que articula operativamente tres áreas que debiesen ser abordadas para implementar una práctica pedagógica intercultural que permita la inclusión, estas áreas son: El reconocimiento (cognitivo/reflexión- crítica) de la existencia del otro, la valoración (Afectivo/Actitudinal), esta área incluye los referentes sociales, económicos, culturales, religiosos que permiten establecer relaciones simétricas. Por último, la incorporación (conductual/procedimental), es decir, promover la conciencia de que la interculturalidad está basada en la interacción entre personas y espacios que posibiliten el encuentro en y desde la diversidad.

Por otra parte, Leiva (2011), luego de estudiar diferentes propuestas de fines y objetivos de la educación intercultural indaga en diversos aspectos que convergen en cuatro fundamentos claves que vuelven sus objetivos verdaderamente comprensibles y coherentes, siendo estos:

1. Principio pedagógico de conocimiento intercultural: Es la base de un progreso donde conocer al otro supone el reconocimiento y aceptación de la diversidad como algo ineludible para la promoción de igualdad de oportunidades en la educación y sociedad.
2. La convivencia democrática: Es clave fundamental del progreso personal y colectivo, facilita el aprendizaje de competencias sociales y emocionales desde el análisis crítico y constructivo de la realidad sociocultural, partiendo de un proceso



dinámico donde los conflictos sean percibidos como oportunidades de cambios e innovación en las instituciones.

3. El igualitarismo: Es un principio que nos hace reconocer la existencia de singularidades culturales, evitando las actitudes estereotipadas que deriven en situaciones de desigualdad social y cultural. Facilita la concepción de sujetos libres y responsabilidades con identidades personales y culturales diferenciadas, donde esa diversidad es un valor educativo positivo y enriquecedor del clima y la convivencia escolar.
4. Participación comunitaria y cooperativa: Refiere al necesario proceso de revitalización de la democracia en la escuela, donde el diálogo y el respeto mutuo son elementos claves de las acciones educativas. Un ejemplo de esto es la participación de las familias de origen inmigrante en el escenario escolar.

Considerando estos cuatro fundamentos es que Leiva (2011), se plantea la educación intercultural como un desafío pedagógico de primer orden, donde no se puede obviar la existencia de dificultades para su desarrollo en la práctica escolar.

Es así como el continuo desarrollo de la perspectiva intercultural ha ido transformando la manera de conceptualizar y abordar la educación, y no es pequeño el reto al que se enfrentan las políticas sociales y educativas ante esta situación. Martínez, Del Haro y Escarbajal (2010), señalan que son diversos los actores que identifican la necesidad de pensar, proponer y poner en práctica nuevas formas de entender la educación ante la variable diversidad de estudiantes presentes en las aulas.

#### **4.5 Percepciones pedagógicas de la educación intercultural**

Lo anterior nos muestra cuán relevante es comprender cómo desde la literatura se ha conceptualizado el trabajo docente desde este ámbito. Es así como Calvo (2003), señala al

profesor como protagonista de la creación de un ambiente y clima que fomente las actitudes cooperativas y solidarias que se ven imprescindibles para desarrollar la educación intercultural.

Derman Sparks (1998), sintetiza dos enfoques para plantear la formación de los docentes en educación intercultural, correspondiendo al paradigma de la tolerancia y el de transformación. Ante esto, Díez-Gutiérrez (2012) analiza el segundo concluyendo que este responde a las necesidades de la sociedad actual, pues su premisa fundamental es apostar por un perfil crítico del docente respecto a sus funciones en las instituciones, manteniendo una metodología activa que permita formar al alumnado para desafiar, enfrentarse y luchar por la justicia social.

	<b>Paradigma de la tolerancia</b>	<b>Paradigma de la transformación</b>
<b>Contenido de la formación</b>	Información sobre las culturas y conocimiento de actividades multiculturales para trabajar con el alumnado desde un enfoque de compensación y mejora de las relaciones humanas. Proporciona conocimiento cognitivo, pero no altera la dimensión emocional que ayude a modificar sus puntos de vista sobre la naturaleza de la desigualdad social, los privilegios o el poder.	Engloba temas sobre la diversidad y la justicia, vinculados con el género, la clase, la etnicidad y la cultura. Se inicia con el análisis y cambio de los propios sesgos personales de los docentes, sus contradicciones y falsas informaciones. Se centra en identificar y modificar las prácticas educativas que no desafían el racismo u otras discriminaciones o prejuicios institucionales.
<b>Concreción curricular de la formación</b>	Mediante curso separado y específico, sin estar habitualmente integrado en la formación regular, que se centra en estilos de aprendizaje y relaciones.	Integrada en todos los aspectos del currículum de la formación del profesorado, incidiendo en los temas de diversidad, equidad y justicia.
<b>Métodos de formación</b>	Enfatizan la información ofrecida a través de exposiciones, lecturas y representantes de diferentes grupos étnicos.	Se basan en el aprendizaje experiencial y cooperativo con los iguales, así como en la información dada y obtenida. Articula la reflexión con la investigación, la innovación de prácticas, el cambio de actitudes del profesorado y el compromiso social.

Fuente: Derman Sparks (1998) citado de Díez-Gutiérrez (2012, p. 179)

Sin embargo, este mismo autor expone que la mayoría de las investigaciones establecen que el 60% del profesorado nunca ha generado cambios en gestión de aula, ni en

los momentos iniciales, ni durante el curso, solo por el hecho de tener alumnado perteneciente a minorías o de procedencia extranjera, encontrándose entre sus argumentos que todos los estudiantes son iguales, por lo que introducir cambios no sería lo más pertinente (Díez-Gutiérrez, 2012).

Jordán (1999), ya postulaba que la pasividad de los docentes tiene profundas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, pues las actitudes de inhibición o pasividad ante el contexto de pluralidad cultural es una consecuencia negativa para la construcción pedagógica de las escuelas inclusivas e interculturales.

En este sentido, es relevante destacar la importancia de los distintos estudios que han investigado la mirada docente frente a la educación intercultural.

Por una parte, la UNESCO (2005), evalúa la práctica de la educación intercultural en Chile y señala las dificultades que se observan en la implementación de esta política, donde el obstaculizador más relevante son las bajas expectativas de los docentes respecto a los estudiantes extranjeros, siendo identificados como grupos en desventajas o vulnerables, por lo que, los docentes utilizan estrategias compensatorias de calidad inferior a las exigidas en los objetivos de aprendizajes comunes.

Díaz-Aguado (2003), en su investigación sobre la formación de los docentes en el ámbito de la interculturalidad, encontró que existe una incapacidad de producir cambios de valores y actitudes, lo que trae como consecuencia una inadecuada conceptualización de la educación intercultural, vista como algo que no modifica sus prácticas educativas y que afecta solamente a la materia de ciencias sociales, incorporándose como un contenido más que no cambia necesariamente al currículum educativo. Así mismo, Soriano y Peñalva (2011), concluyen en su investigación que el profesorado no ha recibido en su formación

inicial, ni tampoco permanente una preparación específica para elaborar y trabajar verdaderos currículos interculturales.

Por otra parte, una investigación de Leiva (2008), sobre la perspectiva docente acerca de la interculturalidad y su desarrollo práctico en la escuela, ha descubierto la existencia de cuatro miradas sobre la educación intercultural, siendo estas: La visión técnica-reduccionista, romántica-folclórica, crítica-emocional y reflexiva-humanista.

La primera, técnico-reduccionista es aquella perspectiva que considera como educación intercultural la que se imparte en contextos educativos donde hay muchos alumnos inmigrantes y especialmente dirigida a ellos y sus familias. Sin embargo, considera la diversidad cultural como un problema y las respuestas educativas interculturales van enfocadas a temas lingüísticos, conductuales o de índole curricular de estudiantes inmigrantes con problemas de incorporación a las instituciones.

La segunda, es la mirada romántica folclórica y desde esta perspectiva el profesorado trabaja la interculturalidad como una propuesta utópica, es decir, el reflejo real en la práctica escolar es exaltar el conocimiento cultural, a través de fiestas y jornadas escolares específicas. La dificultad de esta mirada radica en que solo se centran en la valoración y conocimiento del folclore (la música, el baile, la ropa, las costumbres o gastronomía, etc.), en momentos concretos dentro de la institución, sin ningún tipo de vinculación curricular por parte del profesorado.

La tercera, corresponde a la visión crítica-emocional, donde el cuerpo docente se encuentra comprometido con la diversidad, considerándola como un elemento de motivación, transformación y cambio curricular. Desde esta perspectiva es importante fomentar la participación comunitaria y el empleo de todos los recursos educativos, teniendo

como base un compromiso ético, crítico y político de los docentes que les permita utilizar un currículum contrahegemónico e intercultural a hacia los estudiantes.

El último enfoque es la denominada reflexiva, desde aquí el cuerpo docente considera a la interculturalidad como un cambio actitudinal y de educación en valores, por lo que se considera importante manejar competencias interculturales que permitan una comunicación auténtica y empática entre el docente, el alumnado y las familias inmigrantes (Leiva, 2008).

Por otro lado, Merino y Ruiz (2005), establecen que para un adecuado desarrollo de la educación intercultural es menester tener un cuerpo docente calificado, el cual sea competente a la hora de aterrizar la práctica educativa, con los pilares pedagógicos esenciales, con los cuales se debe conducir una educación que contemple las culturas diversas existentes.

Es así como, para la Inspección Educativa es muy importante a la hora de hablar de educación intercultural, que se contempla la evaluación, asesoramiento a los equipos de orientación y al cuerpo docente (Ojeda y Trujillo, 2010).

En este sentido, cabe aquí destacar lo encontrado por Barrios y Palou (2014), quienes luego de un análisis literario concluyen que es imprescindible que en Chile las políticas públicas en educación se amplíen más allá de la educación bilingüe, ya que, al estar enfocadas en los pueblos originarios, no entregan directrices claras a la hora de abordar la integración del alumnado extranjero. Sino que se comience a abarcar una educación intercultural que permita responder efectivamente a los principios de inclusión e interculturalidad que postula la Ley General de Educación Chilena (Ley N° 20.370, 2009).

En este mismo ámbito, una investigación de instituciones educativas muestra que se han generado dos efectos, uno negativo el cual contempla una escasa claridad para manejar dicha integración a aquel que posee una cultura diferente a la chilena, y la otra consecuencia se establece como positiva, puesto que se visualiza como una oportunidad el desarrollar proyectos o ideas que solucionen los conflictos que se han provocado a nivel de convivencia escolar entre el cuerpo del alumnado nacional e inmigrante, en donde se han obtenido resultados beneficiosos (Barrios y Palou 2014).

Por ende, se considera relevante lo que Arroyo (2017) expresa refiriendo que la educación intercultural es el trayecto hacia la inclusión, ya que de esta manera se certifica que todos los individuos puedan disfrutar de la experiencia académica y que aprendan desde el respeto de sus diferencias y desde las del resto.

#### **4.7. La educación inclusiva**

Como se definió anteriormente, tanto en las bases como en los fines de la educación intercultural se encuentra la necesidad de fomentar la inclusión de cada estudiante. Siendo así, Mondaca et al. (2018), señalan que una educación inclusiva debe considerar el diálogo intercultural como un eje central de desarrollo, debe considerar la formación educativa como una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad, y debe considerar la participación comunitaria y gestión directiva y escolar para generar un currículum eficaz en contextos culturales diferentes.

Así, emerge una educación intercultural que garantice la inclusión del alumnado y permita el desenvolvimiento en diferentes mundos culturales. Sin embargo, el principal problema es la institucionalidad y gestión escolar, ya que al estar centrada en la transmisión de saberes hegemónicos desde el estado nacional es difícil hablar de una educación intercultural inclusiva (Mondaca et al., 2018).

Por su parte, Leiva (2011) menciona que es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores contraigan el compromiso de orientar la educación hacia la equidad. Así mismo, enfatiza que al hablar de educación intercultural se habla de inclusión y no de integración, ya que esta última hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a la cultura hegemónica.

Antes de profundizar en aquel punto, es importante comenzar definiendo el movimiento de inclusión en el ámbito educativo, el cual, tiene como finalidad avanzar hacia la educación para todos haciendo efectivo el derecho de obtener una educación de calidad, garantizando el acceso, la participación y el logro de todos los estudiantes (Blanco, 2006).

Murillo (2010), postula que el enfoque de la educación inclusiva pone el foco en considerar las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, con respecto a la raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación social, cada una de ellas directamente asociada a la idea de justicia social.

De la Puente (2009), expresa al respecto que la escuela inclusiva se cimenta con la contribución de la comunidad educativa, profesionales de la educación, cuerpo estudiantil, familia e instituciones sociales.

Así mismo Blanco (2006) plantea que uno de los aspectos claves de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas, y en el ámbito educativo, alude a la necesidad que todos los estudiantes se eduquen juntos en la comunidad escolar, participando en la creación del currículo y las actividades educativas.

Otros autores importantes en el trabajo de la inclusión son Tony Booth y Mel Ainscow (2011), quienes desarrollan una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva y un índice de inclusión educativa. Ambas herramientas apuntan al trabajo

inclusivo en las instituciones y como promotor para una mejora escolar que permita la participación plena de todos los actores educativos.

En el índice los autores definen la educación inclusiva como un proceso orientado a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, currículo y las comunidades de la escuela. Además, implica que desde las instituciones se produzca un análisis crítico frente a las mejoras que se pueden realizar en el aprendizaje y la participación de todos (Booth y Ainscow, 2011).

Este análisis crítico implica una transformación de los paradigmas educativos vigentes, o sea ir desde un enfoque basado en la homogeneidad a una visión heterogénea. Por lo que, se debe avanzar hacia un sistema que sea diversificado para atender las necesidades de los distintos colectivos (Blanco, 2006).

Infante (2010) menciona con respecto al término de inclusión, que, dentro del contexto educativo, en Chile, ha adquirido un valor más significativo en este último periodo. Esta autora postula que este concepto no regula tan solo las prácticas pedagógicas, entre las cuales se encuentra la enseñanza, la metodología, currículum, etc., sino que también comprende instancias donde se presenta la exclusión, la diversidad, y procesos de construcción de identidad.

Ahora bien, para tener una mirada más clara, es necesario dar a conocer aspectos históricos sobre la inclusión educativa. Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz (2008), establecen que las medidas que Chile adquirió en un comienzo frente al tema se focalizaron en los estudiantes con discapacidad, promulgando el Decreto Supremo de Educación N° 490/90, el cual instauró por primera vez políticas y normas para integrar a estudiantes con discapacidades en instituciones educativas. Luego en el año 1994, se decretó la Ley N° 19.284 sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, con el objetivo



de inspeccionar y ratificar la integración a la educación a las personas con tales características (Ministerio de Educación, 2005).

La ley mencionada anteriormente contemplaba que los establecimientos, tanto públicos como privados, debían generar modificaciones y mejoras curriculares, para posibilitar que los individuos con necesidades educativas especiales (N.E.E.), tuvieran acceso a cursos, niveles, o talleres disponibles (Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008).

Sin embargo, Infante (2010), menciona que el foco de la educación inclusiva ha sufrido cambios en los últimos años. En décadas anteriores, como se presentó en la información expuesta más arriba, la inclusión en la educación se orientaba a sujetos con ciertas discapacidades, pero ahora, en la actualidad es propuesto como un desafío, en donde las prácticas educativas dentro de los contextos escolares deben estar accesibles a todas las personas conformándose como una manera de responder y abordar la diversidad.

En efecto González y Cano (2013), postulan a la inclusión escolar como un reenfoque orientado a una dirección ya emprendida y busca corregir los errores atribuidos a la integración escolar. Además, significa el compromiso de los centros educativos para realizar un análisis crítico sobre las posibles mejoras en el aprendizaje y participación de todos los estudiantes en la escuela y su entorno.

Whitburn (2015), al respecto establece que existen dos aspectos claves para el análisis de la educación inclusiva dentro de los establecimientos; siendo respectivamente la cultura y las prácticas, las cuales se relacionan entre sí, la primera se enfocaría en lo discursivo y la segunda en el plano observable. Posada (2001), al respecto menciona que la cultura inclusiva se dirige a aspectos subjetivos, encontrándose los valores y creencias de la comunidad escolar.

Carrington y Elkins (2002), distinguen la cultura inclusiva de la cultura tradicional, donde la primera recae en las creencias y actitudes que los docentes tienen en relación con su rol en el proceso educativo. Y la segunda que se ocupa de mantener el currículum previamente definido, no considerando las diferencias de cada alumno para su desarrollo y formación.

Cabe destacar que un estudio realizado por Alborno y Gaad (2014) en base al índice de inclusión, encontró barreras principalmente en la cultura inclusiva. A partir de esto, los autores ratifican la necesidad de impulsar una cultura que facilite el desarrollo de estrategias que aborden todas las habilidades de los estudiantes.

Por otra parte, la práctica inclusiva conlleva una actuación en la que se evidencian las políticas y cultura inclusiva de la institución educativa (Booth, Ainscow, Black-Hawkings, Vaughn y Shaw, 2002).

En relación con lo anterior, en una investigación realizada en la Escuela Inclusiva (IRIS, 2006), los resultados del proyecto indicaron que las prácticas inclusivas positivas se dirigen a toda la comunidad estudiantil, promoviendo una cultura inclusiva, por medio del trabajo cooperativo entre los integrantes, utilizando variados recursos y estrategias educativas.

En base a este tema es necesario puntualizar y delimitar lo que se entenderá como una práctica inclusiva, al respecto nos ceñiremos al modelo teórico de Booth y Ainscow (2011), quienes postulan que se refieren a acciones que reflejen la cultura y políticas inclusivas de la institución, promoviendo el cambio dentro y fuera del aula con el fin de superar las barreras para el aprendizaje y participación.

En este punto, se presentan principios de la educación de lo que realmente significa ser más inclusivo (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) los cuales consideran (Ainscow, 2017):

1. La fase donde aumenta la participación de los estudiantes tanto en los currículos, culturas y comunidades escolares y la exclusión es reducida.
2. Una reconfiguración de las culturas, políticas y prácticas en los establecimientos con la finalidad de responder a la diversidad del cuerpo estudiantil.
3. La existencia, participación y resultados educativos de todos los estudiantes que son vulnerables a ser excluidos, no tan solo considerando a los sujetos con discapacidad o los etiquetados como alumnos con necesidades especiales.

Por ende, una escuela inclusiva está en un contexto dinámico, en constante movimiento y no ha logrado el estado de excelencia por lo que requiere de una supervisión permanente (Ainscow, 2017).

La educación inclusiva ha provocado un cambio de foco generando un avance en cuanto a la comprensión de los fenómenos educativos, y una mayor consciencia de la variabilidad en cuanto al aprendizaje de los alumnos (Infante, 2010). En Chile, este cambio de enfoque se pudo concretar con la promulgación de la Ley de inclusión escolar (Ley N° 20.845, 2015), la definición propiamente tal se presenta a continuación:

Bajo esta ley, el sistema propenderá a “eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre las y los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión (Art.1, numeral 1, letra e) (Mora, 2018, pp. 235-236).

Concretamente, dentro del enfoque en el que se desarrolla la política educativa de los inmigrantes que llegan a nuestro país se encuentra el enfoque inclusivo el cual considera generar un trabajo educativo donde surja el reconocimiento, la valoración y la acogida de lo que es visto como diverso en la comunidad escolar. Por ende, se pretende que cada lugar de

encuentro fuera o dentro de la sala de clases fomente el diálogo y la expresión de intereses, habilidades, capacidades, conocimientos (Unidad de Inclusión y Participación Ciudadana, 2018).

#### **4.8 El docente en la educación inclusiva**

Desde esta perspectiva, López (2016), plantea que la inclusión en la educación apunta a la construcción de un vínculo entre el docente y cada uno de sus estudiantes basado en el pleno reconocimiento y el respeto mutuo, y para lograrlo, se necesitan desarrollar competencias docentes que favorezcan las buenas prácticas educativas en relación con la inclusión.

Para ello se hace necesario que la concepción de educación del docente sea de tipo inclusiva tanto desde su formación inicial como en las acciones educativas permanentes (Olivencia, 2013). García y Arroyo (2014), coinciden con lo anterior al postular que para instaurar una educación inclusiva que brinde respuesta inmediata a la diversidad, es esencial modificar la formación de los docentes, pues sólo así se podrán realizar reformas en los establecimientos.

En este punto, Salas Guzmán y Salas Guzmán (2016), enfatizan que es necesario que el cuerpo docente posea una formación que permita conocer e intervenir con prácticas de inclusión y diversidad, para ello la formación en sus distintos niveles debe evidenciar compromiso teórico y práctico con una mirada que valore la diversidad, acompañando con acciones concretas en donde la inclusión cultural sea vista como un recurso que apoya el aprendizaje y no un obstáculo o déficit.

Cabe destacar, la relevancia de los distintos estudios sobre la perspectiva docente referente a la inclusión en el sistema educativo (Blanco, 2006; Olivencia, 2013; Booth y Ainscow, 2011; Fernández, 2013; Ainscow, 2017). En efecto, estas investigaciones han

estudiado principalmente las competencias que necesitan los docentes para facilitar la inclusión de los estudiantes frente a la diversidad cultural.

En este punto, Fernández (2013) presenta las competencias docentes que favorecen las buenas prácticas educativas inclusivas y establece que más allá de recalcar las capacidades los docentes participantes exponen los roles que deben adquirir dentro de este fenómeno. En base a lo anterior, un centro educativo que propicia la inclusión necesita profesores que:

1. Tengan un rol conector de las diversidades.
2. Tengan un rol hábil socialmente siendo algunas de las capacidades destacadas por los participantes la de escuchar a los alumnos (Interactuar-escuchar-empatizar).
3. Tengan un rol dinamizador realizando actividades extracurriculares, generando espacios de encuentro, creando grupos heterogéneos, entre otros.
4. Tengan un rol planificador, diseñador e instaurador de un currículum integrado que promueva el aprendizaje significativo conectando contenidos.

Sumado a lo anterior, Ainscow (1999) establece que los profesores tienen una tendencia a elegir las planificaciones de clases de forma personal con alta cantidad de intuición. A menudo las acciones más significativas suelen decidirse a lo largo de la clase dándose el proceso de improvisación es por esto que dentro de los planes de clase eficaces para fomentar la participación de los alumnos se hace hincapié en la utilización de los recursos a disposición, de todo tipo (Ainscow, 2017).

## **V. Problematicación**

A continuación, se presenta la problematicación del estudio a través de las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la noción de educación inclusiva y de interculturalidad que predomina y sustentan las prácticas pedagógicas en los docentes de un colegio de Talca?
2. ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas utilizadas en pos de la inclusión educativa en contexto intercultural?
3. ¿Qué elementos, relacionados con la práctica pedagógica, identifican los docentes como facilitadores y obstaculizadores de la educación inclusiva dentro de las aulas interculturales?
4. ¿Qué desafíos actuales consideran los docentes en relación con la diversidad e inclusión educativa?

Supuestos:

1. Los profesores poseen un conocimiento superficial tanto de la educación inclusiva, e intercultural, estando solo al tanto de las políticas de educación que se han implementado durante estos últimos años en nuestro país. Ahora bien, en cuanto a las prácticas pedagógicas que las sustentan, ellos son capaces de comprender que se requiere de una modificación en los métodos de enseñanza actuales.
2. Los docentes mencionan prácticas pedagógicas tales como el aprendizaje colaborativo, actividades que promuevan el aprendizaje de valores como el respeto, solidaridad, confianza y convivencia, con la finalidad de apreciar el enriquecimiento cultural dentro de la sala de clases.
3. Los profesores reconocen como obstaculizadores dentro de su práctica pedagógica, elementos como el idioma, y el no reconocimiento de las culturas diversas presentes en la sala de clases. Como aspectos facilitadores, las habilidades de docente para

abordar la inclusión e interculturalidad en las aulas, el acceso a conocer a las familias de los alumnos con culturas diferentes y junto con esto hacerlas partícipes del contexto educativo, con el objeto de apoyar de manera más comprensiva al estudiante en cuestión.

4. Los docentes consideran como desafíos contar con capacitaciones para abordar distintas situaciones que genera la diversidad cultural como lo es el idioma, las herramientas pedagógicas que se deben adquirir, y los conocimientos necesarios para desempeñarse como educadores.

## **VI. Objetivos**

### **6.1 Objetivo General**

- Describir las concepciones educativas que manifiestan los docentes sobre la educación intercultural, indagando en las medidas y actuaciones que consideran inclusivas dentro de aulas interculturales en un colegio de la ciudad de Talca, Chile.

### **6.2 Objetivo Específicos**

- Describir la percepción respecto a la educación intercultural y/o inclusiva que presentan los docentes de un colegio de la ciudad de Talca, Chile.
- Describir el tipo de práctica inclusiva e intercultural que utilizan los docentes dentro del aula en un colegio de la ciudad de Talca, Chile.
- Identificar los desafíos docentes respecto a la educación intercultural e inclusiva en la práctica pedagógica en un colegio de la ciudad de Talca, Chile.

## **VII. Método**

### **7.1 Tipo de estudio**

El estudio se llevó a cabo bajo un diseño de método mixto con alcance descriptivo, de tipo no experimental transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos representan un alto grado de integración entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, ya que ambos se combinan durante todo el proceso de investigación. Además, le agrega complejidad al diseño de estudio al contemplar todas las ventajas de cada uno de los enfoques.

Además, la investigación respondió a los criterios planteados por Johnson y Onwuegbuzie (2004) del método mixto con status dominante y orden secuencial Cuantitativo-Cualitativo. Es decir, se comienza con un análisis cuantitativo que dé la base para desarrollar y enfocarse en el análisis cualitativo, dada la necesidad de profundizar en la interpretación de los discursos de los docentes.

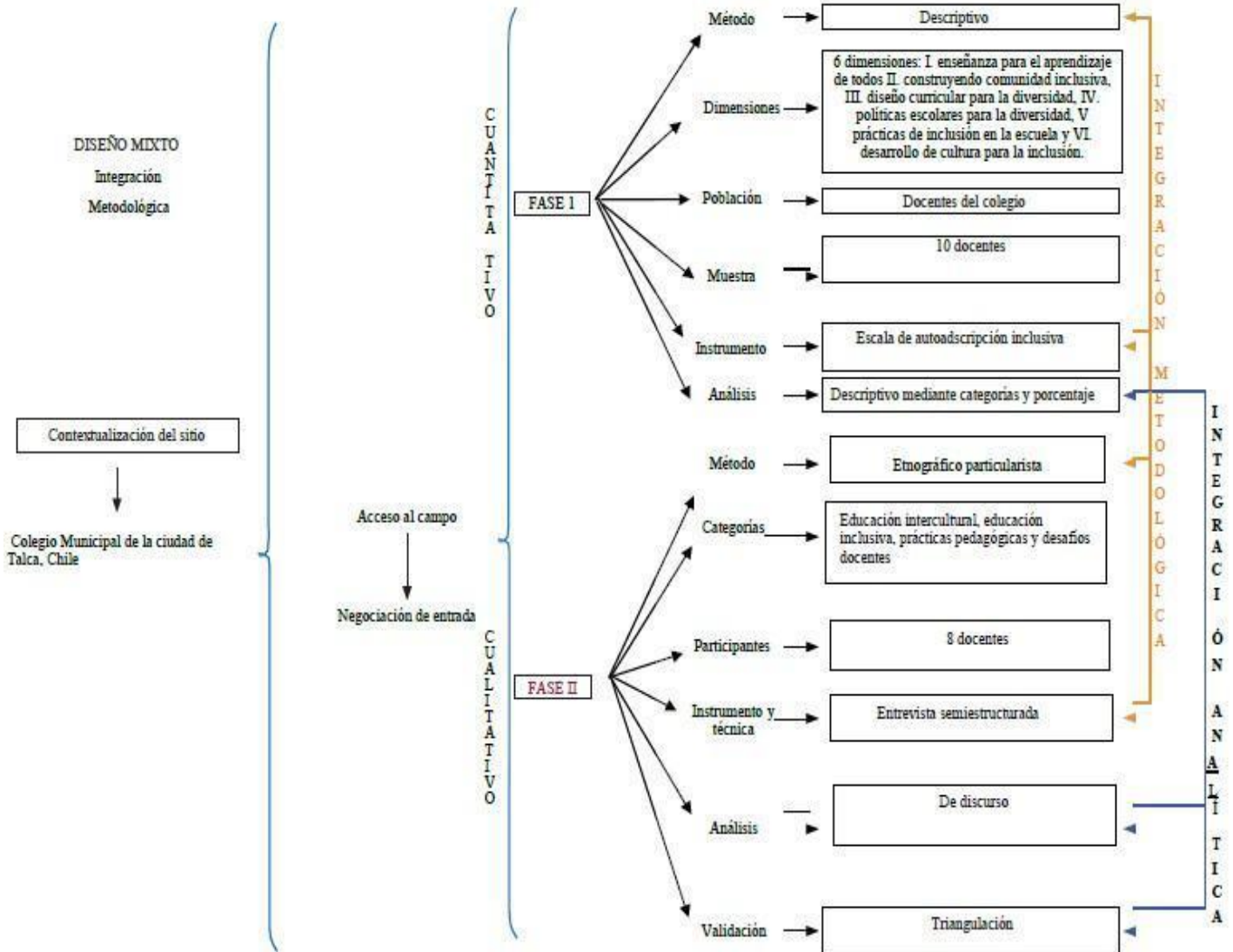
La metodología cualitativa, es aquella que busca interpretar los significados de un fenómeno social en particular, utilizando métodos flexibles para modificar, alterar y cambiar durante la recogida de datos (Valles, 1997). A lo que Ruiz (2012) agrega que permite conocer el significado de procesos y/o comportamientos, todo desde un lenguaje conceptual más que numérico, Además permite que al estudiar a las personas en sus ambientes naturales se pueda entender o interpretar los significados atribuidos a sus experiencias (Denzin, Lincoln, Yvonna, 2011).

Cabe destacar, que la presente investigación contempló dos fases, las cuales según la secuencia de aplicación se categorizaron como fase I y fase II (ver figura 1). La primera corresponde al enfoque cuantitativo, el cual permitió un primer acercamiento al objeto de



estudio y logró nutrir el diseño e intervención de la fase II, es decir, del enfoque cualitativo, los cuales se describirán a continuación.

Figura 1: Fases de la investigación de diseño mixto



Fuente: Readaptación basado en Pereira (2011).

## 7.2 Fase I: Enfoque Cuantitativo, Método descriptivo

La fase I utilizó el método descriptivo, al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2006), afirman que este tipo de estudio busca especificar las propiedades, características y

perfiles importantes de las personas, comunidades o cualquier otro grupo de interés, obteniendo resultados más fieles y detallados del objeto sometido a análisis.

Al respecto, con el fin de conocer la percepción de los docentes sobre la inclusión educativa se utilizó una escala de autoadscripción inclusiva de Castro, Castañeda, Ossa, Blanco, y Castillo (2017), con 55 ítems de tipo likert (0 nunca; 1 algunas veces; 2 muchas veces; 3 casi siempre), posee propiedades psicométricas demostradas de validez interna y con un alfa de Cronbach de .95 (ver anexo 1). Cabe destacar, que dicha escala es la adaptación chilena del índice de inclusión propuesta por Booth y Ainscow (2011), y se utilizará con la finalidad de realizar un primer acercamiento que de paso a la creación de las preguntas de la entrevista.

### **7.3 Participantes**

La escala fue aplicada a 10 docentes de un colegio municipal de la ciudad de Talca, Chile. Sus edades fluctuaron entre 35 y 55 años con una media de 40 años. Con respecto al género el 90% de la muestra fueron mujeres y el 10% fueron hombres.

Los criterios de selección de la muestra fueron por conveniencia y se basaron en que los docentes tuvieran experiencia en aulas interculturales, es decir, que hubiesen realizado clases a estudiantes extranjeros al menos durante un año.

### **7.4 Instrumentos de recolección de información**

Como se mencionó anteriormente para la fase I se utilizó la escala de autoadscripción inclusiva de (Castro et al., 2017). Esta escala es una adaptación del índice de inclusión de Booth y Ainscow (2011) y toma como base el modelo de autopercepción de la disposición a la inclusión, que se refiere a las actitudes y conductas que valoran y promueven la

participación y el compromiso de niños y adultos para generar cambios en las instituciones y lograr la responsabilidad ante la diversidad.

Lo anterior, está constituido a través de tres dimensiones las cuales corresponden a políticas, cultura y prácticas. La primera, refiere a las acciones de gestión escolar que implican planes de cambios en la escuela para aceptar la diversidad. La segunda, supone las interacciones, valores y creencias que promueven una participación democrática en la institución. Por último, las prácticas inclusivas son definidas como las acciones que permiten promover un currículum para la diversidad y estrategias de enseñanza- aprendizaje desde la diversidad (Castro et al., 2017).

Estos autores recalcan que, este es uno de los primeros instrumentos en el idioma español que permite evaluar las actitudes y conductas que se promueven desde el cuerpo docente en la inclusión educativa según el modelo de Booth y Ainscow (2011).

Como resultado, esta adaptación chilena deriva en seis dimensiones correspondientes a: enseñanza para el aprendizaje de todos, construyendo comunidad inclusiva, diseño curricular para la diversidad, políticas escolares para la diversidad, prácticas de inclusión en la escuela y desarrollo de cultura para la inclusión.

1. De este modo se tendría un primer factor, denominado prácticas pedagógicas inclusivas, que comprendería la:

Dimensión 1: Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas

Dimensión 3: Diseño curricular para la diversidad

2. El segundo factor se denomina cultura inclusiva, comprendiendo la:

Dimensión 2: Construyendo comunidad inclusiva

Dimensión 6: Desarrollo de cultura para la inclusión

3. El tercer factor se denomina políticas inclusivas y comprende la:

Dimensión 4: Políticas escolares para la diversidad

Dimensión 5: Prácticas de inclusión en la escuela

Las dimensiones expuestas previamente se describen a continuación (Castro et al., 2017):

Dimensión para el aprendizaje de todos: considera trece ítems y busca conocer la percepción de los docentes sobre acciones que reflejen la cultura y políticas en torno a la organización de la enseñanza centrada en el aprendizaje inclusivo. Por ejemplo, se encuentran reactivos como “promuevo la participación activa de los/as estudiantes en su aprendizaje” o “promuevo que los estudiantes aprendan unos de otros”.

Dimensión construyendo una comunidad inclusiva: cuenta con 14 ítems y busca conocer la percepción referida a la generación de una comunidad escolar que desarrolla valores inclusivos compartidos por el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias. Entre sus reactivos se encuentran algunos como “creo que tanto el personal como los directivos deben trabajar en forma coordinada” o “creo en, y promuevo, el desarrollo de relaciones no violentas y la resolución pacífica de conflictos”.

Dimensión diseño curricular para la diversidad: cuenta con 7 ítems y busca conocer la percepción sobre la posibilidad de cambio dentro del ámbito educativo y del aula regular para superar las barreras para el aprendizaje y la participación. Se encuentran reactivos tales como “integro en mi planificación contenidos que se relacionen con la realidad cultural de los estudiantes” o “cuando planifico selecciono contenidos curriculares para que los niños descubran aspectos relevantes sobre el entorno de su comunidad”.

Dimensión de políticas escolares inclusivas: considera 6 ítems y refiere a la percepción sobre políticas como planes y espacios de organización colaborativos, que reúnen dentro de un único marco todas las modalidades de apoyo para atender a la diversidad del alumnado. Uno de sus reactivos es “procuro que en el Proyecto Educativo Institucional

(PEI) de mi establecimiento estén considerados los planteamientos de los estudiantes, padres y apoderados”.

Dimensiones prácticas de inclusión en la escuela: considera 9 ítems y busca conocer la percepción sobre la posibilidad de superar las barreras para el aprendizaje y la participación, como por ejemplo la construcción participativa y contextualizada de un currículum inclusivo y la organización de la enseñanza centrada en el aprendizaje inclusivo. Entre sus reactivos se considera “promuevo activamente que el colegio adapte sus instalaciones para generar mayor participación”.

Por último, la dimensión desarrollando cultura para la inclusión: cuenta con 6 ítems y busca conocer la percepción sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos, tanto en el centro educativo como en la localidad en que este se inserta. En esta dimensión se encuentran reactivos como “promuevo a que se valore la inclusión como el favorecer la participación de todos/as” o “ayudo y acojo a los alumnos nuevos para que se adapten en el establecimiento”.

### **7.5 Fase II: Enfoque cualitativo, método etnográfico particularista**

Particularmente, en la segunda fase se utilizó un método etnográfico particularista el cual tiene como característica principal según Boyle (1994), la unidad social que se desea estudiar. La autora propone cinco tipos, siendo nuestra investigación de tipo particularista, es decir, la aplicación de la metodología holística en grupos particulares o en una unidad social. En este caso, nos interesa conocer las percepciones del cuerpo docente de una institución de la ciudad de Talca.

Para Murillo y Martínez (2010), es quizás el método más utilizado en el ámbito educativo para analizar la práctica de los docentes y describirla desde su punto de vista, remitiéndose a su situación social.

Además, este método permite comprender e interpretar una realidad, la cual interactúa con un contexto más amplio y trata de analizar e interpretar la información proveniente del trabajo de campo, donde los datos consisten en experiencias textuales de los protagonistas del fenómeno, profundizando lo que hacen, dicen y piensan en su interpretación del tema a investigar (Murillo y Martínez, 2010).

## **7.6 Participantes**

Los participantes se seleccionaron, a través de un muestreo opinático, los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar son los más idóneos y representativos de la población (Ruíz, 2012). En este caso, son 8 profesores de un colegio de educación básica de la Región del Maule. La muestra es de tipo no probabilística intencional y para acceder a ella se hizo previamente una selección de establecimientos educacionales en base a datos entregados por Daem Maule, direccionado a instituciones donde existieran aulas interculturales.

Considerando que existen variadas estrategias para elegir la muestra dentro de un estudio cualitativo Patton (2002), menciona que la potencia de esta metodología reside en que, al elegir a los participantes de forma intencionada se entrega riqueza de información para estudiar la pregunta de investigación. A partir de esto, los criterios de selección se definieron en establecimientos que contaran con estudiantes extranjeros y cuyo cuerpo docente tuviera experiencia en aulas interculturales durante al menos año.

De esta manera se seleccionaron un total de 8 docentes, de los cuales el 10% corresponde al sexo masculino; y 90% al sexo femenino. Para la obtención de los datos, se hizo entrega de un consentimiento informado que exponía los resguardos éticos de la investigación (ver anexo 2).

## **7.7 Instrumento de recolección de información**

Los instrumentos realizados para la fase II correspondió a una entrevista semiestructurada (ver anexo 3). En ambos casos, para equiparar las dimensiones a trabajar, se procedió a la elaboración de un guión temático. Este fue generado a partir de dimensiones teóricas, que emergieron del análisis de la literatura y del índice de inclusión de Booth y Ainscow (2011).

Lo anterior resultó en: Dimensión 1: percepción de educación intercultural, educación inclusiva y a quienes contempla; Dimensión 2: Reconocimiento de la relevancia de la educación intercultural en el quehacer docente; Dimensión 3: prácticas pedagógicas interculturales; Dimensión 4: prácticas pedagógicas inclusivas; Dimensión 5: desafíos actuales para los docentes frente a la interculturalidad.

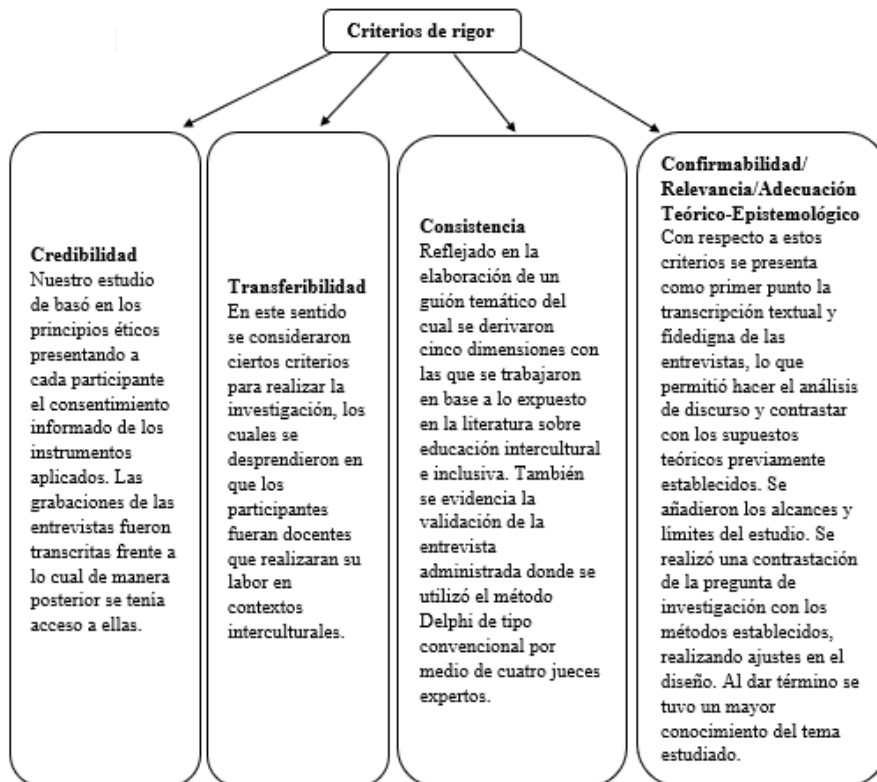
## **7.8 Criterios de rigor**

Con respecto a la metodología cuantitativa es necesario aludir a los principios en los que se fundamenta, donde la validez y fiabilidad dan sustento científico a los resultados que se obtienen. En este sentido, la metodología cualitativa también cuenta con componentes denominados criterios de rigor, los cuales consisten en fundamentos que de igual forma garantizan la calidad científica en el proceso investigativo (Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo, 2012). En los siguientes apartados se describen estos criterios, junto con sus características, y de manera posterior se presenta la figura n° 2, la cual presenta la aplicación de estos criterios, en base al fenómeno estudiado en esta investigación:

1. Credibilidad: aproximación de los resultados de una investigación frente al fenómeno estudiado.
2. Transferibilidad: los resultados obtenidos del estudio cualitativo no se pueden generalizar, sino que transferir.

3. Consistencia: la investigación cualitativa al ser altamente compleja dificulta la estabilidad en los datos obtenidos, por lo que la replicabilidad en este sentido no sería posible.
4. Confirmabilidad: los resultados del estudio deben asegurar la veracidad de las descripciones entregadas por los participantes.
5. Relevancia: posibilita el logro de los objetivos establecidos y saber si se obtuvo un mejor y mayor conocimiento del fenómeno investigado.
6. Adecuación teórico-epistemológica: relación adecuada del problema por estudiar y la teoría existente al respecto.

Figura 2. Criterios de rigor de la investigación cualitativa según el fenómeno estudiado.



Fuente: Elaboración propia citado en Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo (2012).



## **7.9 Procedimiento**

En primera instancia, el acercamiento al campo de investigación surgió en base al interés respecto a cómo los docentes perciben las concepciones educativas sobre el desarrollo práctico de la educación intercultural e inclusiva y las acciones que facilitan u obstaculizan el ambiente educativo en el cual están inmersos. De esta manera, la interculturalidad e inclusión educativa resultaron ser constructos que permiten entender cómo se conjugan y articulan dichos elementos desde el rol del profesorado en contextos de diversidad cultural.

Bajo este marco, se realizó un estudio de la literatura que abarcó un periodo de 8 meses, en conjunto con la construcción de una entrevista semiestructurada, a través de un guión temático validado por 4 jueces expertos.

Por lo tanto se procedió a la búsqueda y primer contacto de instituciones educativas que presentaran diversidad cultural en sus aulas. Para ello se realizó un contacto con Daem Maule, quién nos facilitó información sobre establecimientos que tuviesen alumnos extranjeros. Finalmente, se logró la colaboración con una escuela municipal ubicada en la ciudad de Talca. Luego de eso, se dio paso a la entrega de cartas para la autorización y explicación de la investigación (ver anexo 4), lo que permitió establecer un primer encuentro entre los docentes y las investigadoras.

En este primer acercamiento, se explicó el estudio realizado, en donde posterior a ello, en rigor a la fase I, se les entregó un consentimiento informado y la escala de autoadscripción inclusiva, la que completaron aquellos que estuvieron de acuerdo en participar en la investigación (ver anexo 5).

A partir de esto, se realizaron ajustes en las preguntas que guiaron la entrevista semiestructurada, se agruparon y se definieron las dimensiones, las cuales fueron validadas mediante el método Delphi de tipo convencional, por medio de 4 jueces expertos. La

experticia de estos se asociaba a uno o más de los siguientes criterios: 1) Tener estudios en el ámbito educacional; 2) Poseer un dominio de la metodología cualitativa 3) Tener experiencia en aulas interculturales. En efecto, el instrumento presentó un alfa de Kappa de Cohen de .95 y permitió delimitar las dimensiones que guiaron las preguntas (ver anexo 6).

De esta manera, se confeccionó una entrevista, cuyas preguntas y dimensiones fueron coherentes entre sí, logrando una aproximación al objeto de estudio que permitió recolectar la información pertinente para llevar a cabo la Fase II.

Al realizar dichas entrevistas a 8 docentes, se dio inicio a la transcripción, para luego proceder a realizar un análisis preliminar de estos resultados. Después, se ejecutó la codificación de la información, la cual abarcó dos niveles. El primer nivel constó de lecturas reiteradas y el segundo nivel, se abocó a la interpretación, a través de un análisis de discurso.

Simultáneamente, considerando la Fase I, se ingresaron a una base de datos los resultados arrojados por la escala aplicada, lo que permitió efectuar los análisis descriptivos.

## **8.0 Plan de análisis**

Para los datos obtenidos de forma cuantitativa, la cual se comprendió dentro de la Fase I, tal y como se expuso en el apartado previo, se realizó un análisis descriptivo, llevado a cabo por medio Programa Excel, y, además, el análisis no paramétrico Chi-Cuadrado de Yates (Preacher, 2001), el cual permitió conocer si existían diferencias significativas entre las dimensiones.

Así mismo, para el análisis de las entrevistas la cual se comprende dentro de la Fase II, primero se realizaron las transcripciones de estas, mediante el Programa Word 2016 (ver anexo 7), lo que generó como primer paso una codificación manual. Luego, se llevó a cabo la categorización, por medio del Programa Nvivo, el cual se utiliza en investigaciones con

metodología cualitativa, realizando así un análisis de discurso. Concretamente, los pasos que permitieron generar los resultados siguieron la directriz de:

1. Codificación abierta: los datos se descompusieron, se etiquetaron en códigos y se agruparon en categorías.
2. Codificación axial: se creó una relación entre categorías y subcategorías a partir de las dimensiones de la entrevista.
3. Codificación selectiva: se identificó la categoría central, la cual explica lo que está pasando, para terminar por describir e interpretar el fenómeno.

## **VIII. Resultados**

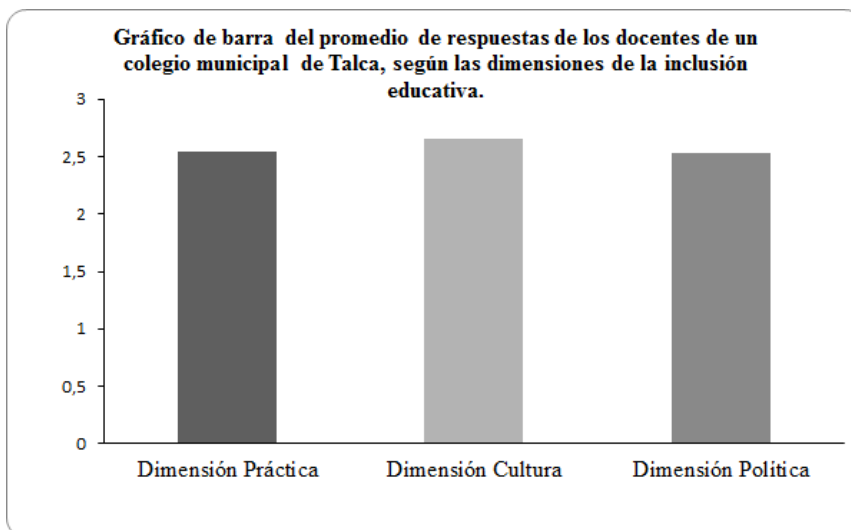
A continuación, se describen los resultados de la investigación efectuada, comenzando por el análisis descriptivo correspondiente a la fase I, bajo el enfoque cuantitativo para luego dar paso con el análisis de discurso correspondiente a la fase II cualitativa.

### **8.1 Fase I: Cuantitativa**

Dentro de los análisis descriptivos, con los resultados arrojados tras la aplicación del cuestionario, se pueden realizar dos distinciones. La primera de ellas contempla las dimensiones genéricas vinculadas a los aspectos de cultura, políticas y prácticas inclusivas y la segunda asociada a las seis dimensiones individuales derivadas de las tres dimensiones mencionados previamente.

Respecto al primer punto, se puede señalar que la mayoría de los sujetos encuestados poseen una tendencia de respuesta inclinada a la opción “casi siempre” como se representa la figura n°3.

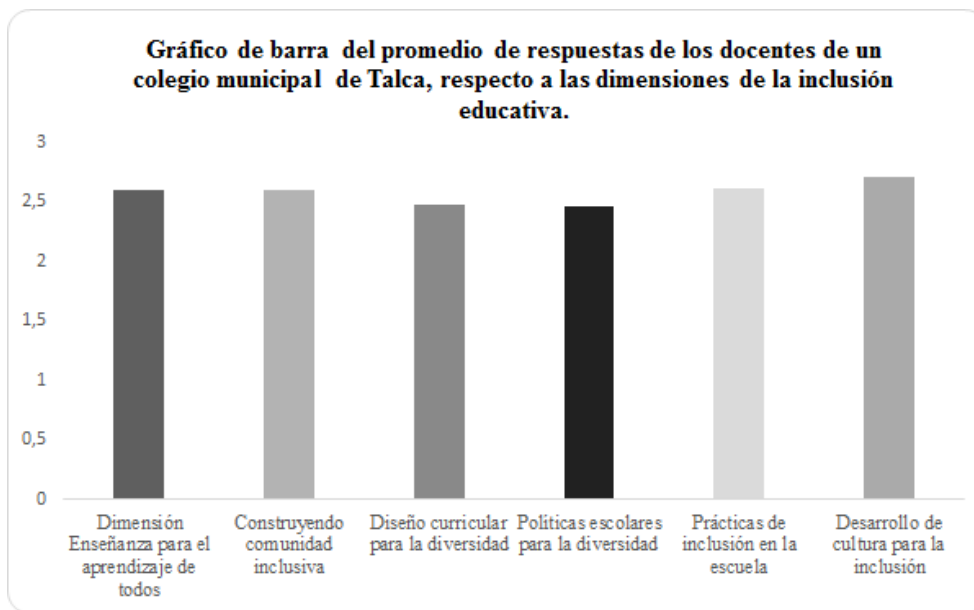
Figura 3. Gráfico de barra del promedio de respuesta respecto a los tres factores de la inclusión educativa.



En base al gráfico expuesto se dan a conocer las tendencias de respuesta, según las tres dimensiones del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2011), donde se visualiza que las percepciones de los docentes sobre la inclusión educativa se encuentran “casi siempre” en la cultura, la cual genera una comunidad escolar que desarrolla valores inclusivos compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias. Junto con eso se generan políticas inclusivas, planes y espacios de organización colaborativos que reúnen todas las modalidades de apoyo para atender a la diversidad del alumnado. Por último, se considera que la percepción de los participantes con respecto a las prácticas pedagógicas inclusivas casi siempre acciona un reflejo de la cultura y las políticas, situando las posibilidades de cambio dentro del aula para superar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Por otra parte, al profundizar en las seis dimensiones individuales se puede observar que la mayoría de los individuos tienen una propensión al tipo de respuesta “muchas veces” y “casi siempre”, tal y como se describe a continuación en la figura nº 4.

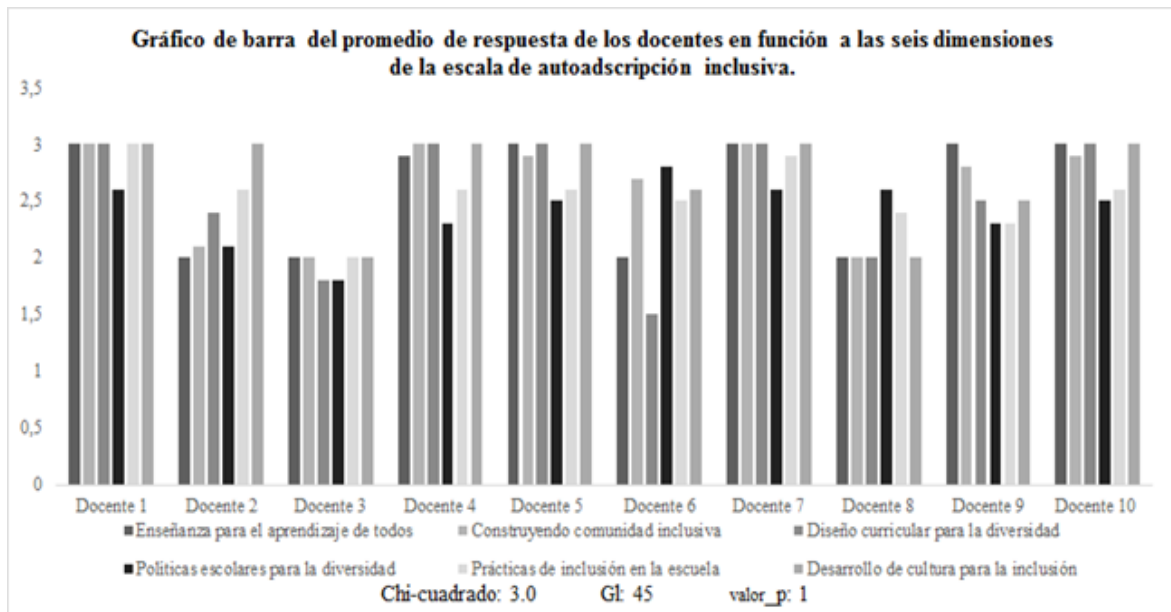
Figura 4. Gráfico de barra del promedio de respuestas respecto a las seis dimensiones de la inclusión educativa.



En el gráfico anterior, se da a conocer la tendencia de respuesta de los participantes en relación con las dimensiones antes presentadas. Se visualiza una inclinación entre la opción de respuesta “muchas veces” y “casi siempre”, por ende, se describe que preferentemente casi siempre los sujetos perciben que despliegan una enseñanza para el aprendizaje de todos, construyen una comunidad inclusiva, utilizan prácticas de inclusión en la escuela y desarrollan una cultura para la inclusión. Por otra parte, se observa una propensión de los participantes a expresar que muchas veces diseñan el curriculum y generan políticas escolares para la diversidad.

Dentro de esta misma línea se muestra el gráfico n°5, el cual refleja las respuestas individualizadas de los participantes, en base a cada dimensión de la escala de autoadscripción inclusiva.

Figura 5. Gráfico de barra del promedio de respuestas en función a las seis dimensiones de la escala de autoadscripción inclusiva.



Según lo que se observa en la figura anterior, se puede establecer una tendencia de los participantes en seleccionar las respuestas “muchas veces” y “casi siempre”, lo cual refleja que los profesores tienen una autopercepción inclusiva en las seis dimensiones evaluadas por el cuestionario, es decir, poseen una percepción de ellos mismos como inclusiva, tanto en la cultura, prácticas y políticas desplegadas dentro del establecimiento educacional. Si bien podrían apreciarse ciertas diferencias en las distribuciones específicas de respuestas en cada uno de los profesores, como, por ejemplo, las respuestas del docente número tres que presenta una tendencia hacia concentrarse en la opción “muchas veces”, a diferencia del profesor 10, quien presenta una selección de “casi siempre” en la mayoría de las dimensiones, o los docentes dos, tres y nueve quienes muestran respuestas en la dimensión cuatro que son aparentemente en promedio menores que las del resto, sucediendo lo mismo con los participantes tres, seis y ocho en la dimensión tres, estas diferencias no fueron significativas. No obstante, con el propósito de indagar respecto a estas dimensiones y a las distintas actividades que los profesores incluyen en su práctica cotidiana al trabajar

temas relacionados a la inclusión, en la próxima sección se revisarán los resultados relacionados con el análisis de las entrevistas.

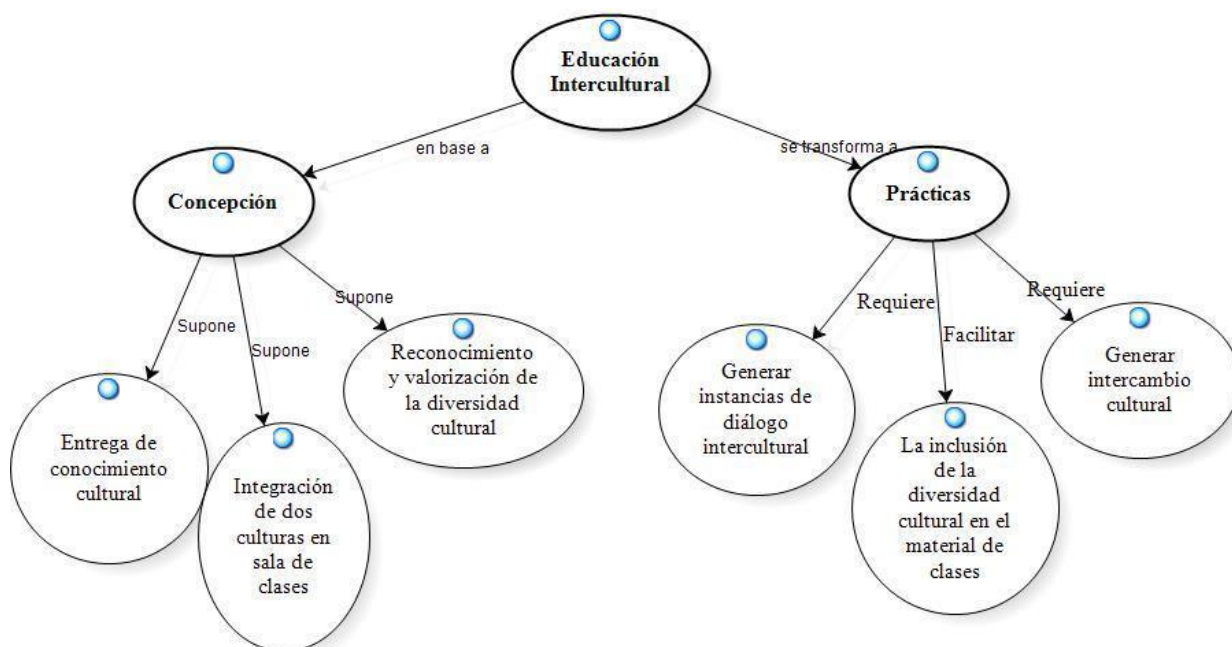
## **8.2 Fase II: Enfoque Cualitativo**

En términos generales y tras el análisis de las entrevistas, se detectaron algunas categorías emergentes, las cuales fueron generadas desde la información otorgada por los docentes, dando paso al análisis de discurso de las frases. Frente a esto, a continuación, se detallan cada una de ellas:

1. Concepción docente de la educación intercultural
2. Prácticas pedagógicas interculturales
3. Percepción del alumnado extranjero
4. Concepción docente sobre la educación inclusiva
5. Prácticas pedagógicas inclusivas
6. Desafíos docentes respecto a la educación intercultural e inclusiva

### **8.2.1 Concepciones pedagógicas sobre la educación intercultural**

Como se mencionaba anteriormente, esta categoría corresponde a la percepción de los docentes respecto a la educación intercultural, encontrándose tres tipos: La concepción de interculturalidad como la entrega de conocimiento cultural, como integración de dos culturas en una sala de clases y como reconocimiento y valorización de la diversidad cultural, todo esto se presenta en la figura nº 6.



*Figura 6:* Percepción de los docentes con respecto a la educación intercultural de un establecimiento de la ciudad de Talca. Fuente: Nvivo.

Se ha descubierto que existe una gran variedad de pensamientos por parte de los docentes respecto a su concepción sobre lo que es la educación intercultural. Gran parte de ellos la conceptualiza como la integración de la diversidad cultural dentro del aula, reconociendo y valorando la diversidad existente, todo esto, por medio de la entrega del conocimiento cultural por parte del profesor hacia los alumnos. En relación con esto se indica:

“La educación intercultural es integrar las dos culturas dentro de la sala de clases, permitiendo la unión de diferentes culturas (...) trabajar en una unión que permita la expresión y el respeto de las diferencias” (Docente 3).

“Es recolectar las vivencias de todas las personas y valorarlas, o sea, que en la sala de clases todos los niños puedan aprender de las distintas culturas con las que conviven y de alguna manera puedan hacerla parte de su vida” (Docente 1).

“El docente juega un rol importante al entregar conocimientos que tienen que ver con diferencias, con aceptarse como seres humanos, como distintos que somos y provenientes de distintos lugares. Así, que se debe enseñar todo lo que tiene que ver con culturas que vienen de distintas partes del mundo” (Docente 5).



Cabe destacar que, según las conceptualizaciones de los docentes respecto a la educación intercultural, se cree que el componente cognitivo/reflexivo que apunta al conocimiento cultural y el afectivo/actitudinal que supone la valoración de la diversidad cultural están presentes en sus discursos, no así la incorporación conductual/procedimental. Es decir, los docentes reconocen de la educación intercultural la base cognitiva y actitudinal, pero no la traducción procedimental que acentúa la relevancia de trabajar en planes y proyectos que aborden la diversidad cultural dentro del establecimiento. Por ende, lo anterior supone la falta de consciencia en las concepciones docentes respecto a que la educación intercultural está basada en la transformación de sus acciones dentro del aula.

Sin embargo, se reconoce el esfuerzo por parte de los profesores por comprender la diversidad cultural como aspecto educativo relevante, así desde el discurso docente coinciden en identificar esta educación como una respuesta a la nueva realidad educativa, sobre todo en la medida que les permite asegurar la inclusión del alumnado tanto en aspectos intra como extraescolar. Un profesor manifiesta que:

“Yo creo que aparte de relevante es súper significativo porque nos permite obtener herramientas y estrategias que permitan incluir a los alumnos evitando cualquier exclusión de su nuevo contexto, ya sea dentro de la sala y sus aprendizajes como fuera en su barrio” (Docente 1).

Por otro lado, cuando se le pide sus percepciones respecto al desarrollo práctico de la educación intercultural un educador manifiesta:

“Creo que es cualquier acción que permita el reconocimiento de la diversidad cultural, valorar las diferencias, evitar cualquier tipo de discriminación” (Docente 8).

“Es cualquier acción que yo haga en un contexto donde haya extranjeros. Y eso puede incluir en cómo digo las instrucciones, que se entienda para todos, a cómo redacto las preguntas en una prueba o cómo genero los grupos en la sala de clases” (Docente 3).

Por ende, se puede dilucidar que se concibe como una propuesta educativa con potencialidad, que requiere de acciones concretas que permitan el reconocimiento, legitimación e integración del alumnado. Cabe destacar que en el discurso expresado se vincula la interculturalidad al contexto migrante, reconociendo a los estudiantes extranjeros como los principales receptores.

### **8.2.2 Práctica pedagógica intercultural**

Concretamente se encontró que cuando los docentes traducen estas concepciones de educación intercultural en acciones concretas, se identifica que la mayoría utiliza prácticas que permiten reconocer las diferencias. En este punto, mencionan como fundamental generar instancias de intercambio intercultural que promuevan el diálogo dentro del aula, fomentando la inclusión de la diversidad existente en el material utilizado en clases. Un docente manifiesta que:

“Significa crear espacios en la sala donde todos puedan participar, donde puedan contarnos sus experiencias, por ejemplo, en mi curso tengo una estudiante venezolana y desde el principio ella nos cuenta cosas o costumbres de su país, entonces ahí se genera una conversación por que el resto de los niños les interesa saber qué pasa y preguntan cosas (...) Entonces se dan conversaciones sobre cómo se celebran las fiestas patrias o las comidas típicas, como era la escuela en su país y ese tipo de cosas” (Docente 3).

Otro docente menciona la relevancia de reconocer la diversidad cultural en el material de clases, al respecto:

“Así también se van reconociendo las diferencias en el lenguaje, por ejemplo, cuando hay una palabra nueva nosotros la comentamos con los niños, de hecho, hemos creado juegos junto a ellos, cuando hay una palabra que no entienden o conocen la anotamos en la cartulina y ponemos su significado. De igual manera tenemos modismos chilenos y venezolanos, eso hace que ellos también sean activos para aprender” (Docente 8).

Lo anterior, demuestra que existe un grado de compromiso importante por parte de los docentes para desarrollar e implementar acciones interculturales, en este caso, refieren a prácticas intraescolares que permitan el aprovechamiento de la diversidad cultural dentro

del aula como un aspecto enriquecedor, tanto de los contenidos como de la convivencia entre los estudiantes:

“El reconocimiento y la valoración de la diversidad presente, en mi caso tanto chilena como venezolana, intento incluirla en el aprendizaje de los niños, hacer que se hable e interactué con las distintas experiencias enriqueciendo las unidades (...) al menos durante este último tiempo me he dado cuenta de que cuando trabajan colaborativamente se dan estos espacios de reflexión” (Docente 2).

Además, es importante destacar que, los profesores identifican variables extraescolares, concretamente el trabajo con los padres como una práctica intercultural, bajo su perspectiva se busca la participación comunitaria y cooperativa:

“Yo igual invito a los padres a las actividades y presentaciones. Ellos estaban muy pendientes del vestuario, de la comida, de que todos pudieran participar y así, son padres muy preocupados, ellos quisieron traer su comida y también bailaron” (Docente 4).

Al respecto, se ve que algunas de las acciones responden a los objetivos de la educación intercultural, siendo prácticas que están en armonía con este principio al tener como base una reflexión humanista. Sin embargo, se considera que hay una ambigüedad entre una exaltación folclórica en sus prácticas y la utilización de un currículum compensatorio de lo que significa trabajar la diversidad cultural dentro de las instituciones:

“Se conversa mucho, en orientación sobre todo (...) que ellos, por ejemplo, cuenten qué les parece, cómo es la otra persona, no sé, así se hace hartito en orientación. Ahora por ejemplo en historia cuando se habla de los países y la cultura sí se han hecho disertaciones que tienen que ver con el país” (Docente 7).

Así mismo, otro educador menciona:

“Bueno lo que yo hago es que en la misma clase voy mencionando, en historia que viene en la parte de formación ciudadana, viene mucho la interculturalidad, la inclusión, todo.” (Docente 2).

Por otro lado, cuando se consulta a los profesores a quiénes considera la educación intercultural, la mayoría de ellos mencionan a la comunidad educativa en su totalidad. Al respecto un profesor declara:

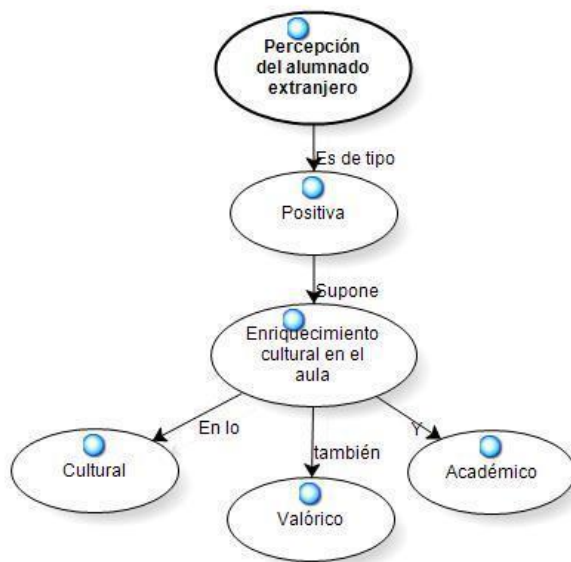
“La educación intercultural abarca a toda la comunidad educativa, completamente, ya sea al padre, apoderados, la misma comunidad que está alrededor, funcionarios, especialmente a alumnos y alumnas” (Docente 6).

Otro docente menciona:

“Mira yo diría que principalmente, los niños, obvio. Pero también a los padres (...) es super importante que todos los apoderados se vuelvan parte y puedan entender que se deben respetar. (...) Ah, y de igual forma es importante que todos en los colegios puedan aprender lo que es la educación intercultural porque igual siento que este tema es muy nuevo y es una mirada distinta hacia cómo se deben dar las cosas en las escuelas, así que al final yo creo que nos involucra a todos” (Docente 3).

### 8.2.3 Percepción del alumnado extranjero.

Cabe señalar, que un aspecto distintivo encontrado en la investigación guarda relación con la perspectiva del docente sobre el alumnado extranjero, la cual se describe como positiva. Lo anterior se refleja en la figura n°7 expuesta a continuación:



*Figura 7:* Percepción de los docentes respecto al alumnado extranjero de un establecimiento de la ciudad de Talca. Fuente: Nvivo.

Como se ve en la figura anterior, por un lado, se encuentra la percepción de los estudiantes desde el ámbito académico, cultural y valórico:

“Los alumnos, tienen muchos conocimientos, ellos están muy a la par con el resto de sus compañeros, tienen una forma de expresarse muy desarrollada y uno lo nota al tiro (...) vienen muy bien preparados, ya saben leer, escribir, tienen muchos aprendizajes me refiero que en las materias como lenguaje o matemáticas están a la par con sus otros compañeros” (Docente 8).

Otro docente menciona que en el aspecto valórico:

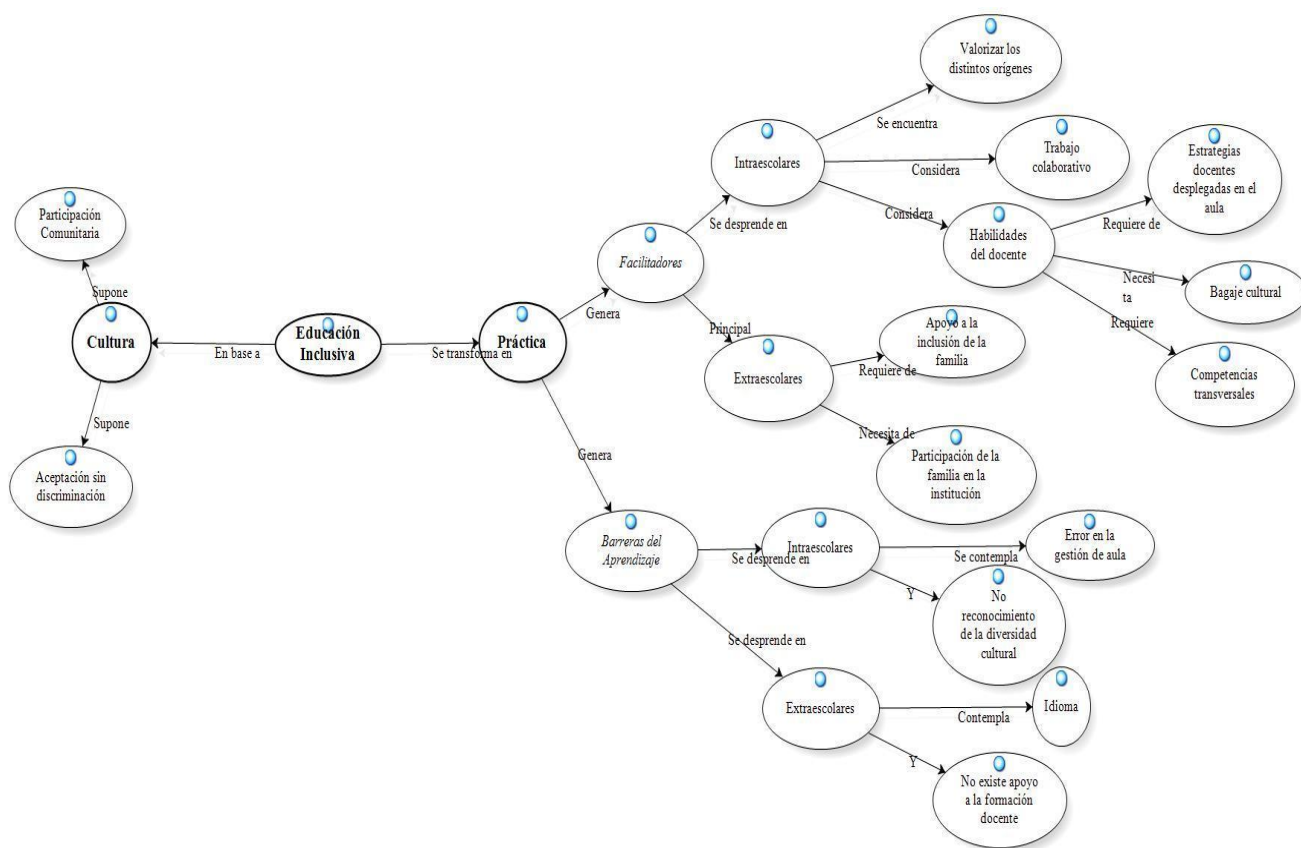
“En general los niños escuchan con mucho respeto, niños que se desenvuelven de forma buena muy e interactúan, se integran de forma muy rápida, (...) niños muy respetuosos, y llegan ser un apoyo para sus propios compañeros, la conducta y los modales también son excelentes” (Docente 6).

Esta perspectiva de que los estudiantes extranjeros enriquecen, tanto académica como desde la convivencia en el aula muestra el compromiso de los docentes a la hora de trabajar la diversidad cultural, lo que se considera un aspecto fundamental para desarrollar lo que en esencia es la educación intercultural.

Como consecuencia de lo anterior, se puede concluir que los profesores tienen una visión de la educación intercultural como una propuesta educativa inclusiva, donde se fomenta el conocimiento e intercambio cultural desde la convivencia y participación comunitaria y cooperativa de toda la escuela, incluyendo a alumnos, profesores, familias, y otros actores que conforman la comunidad escolar.

#### **8.2.4 Concepciones pedagógicas sobre educación inclusiva**

A continuación, se describirán las percepciones docentes respecto a la cultura y práctica de la educación inclusiva, desprendiéndose en esta última los facilitadores y las barreras de aprendizaje. Lo expuesto se identifica en la figura nº 8:



*Figura 8:* Percepción de los docentes respecto a la cultura y prácticas inclusivas en un establecimiento de la ciudad de Talca. Fuente: Nvivo.

En relación a la percepción de los docentes respecto a la educación inclusiva, se desprende lo identificado como cultura inclusiva, visualizándose una aceptación por parte de ellos hacia los alumnos sin ejercer discriminación y, por otro lado, se halla la variable de la participación comunitaria de los mismos dentro del contexto académico. En base a esto verbalizan que:

“Se acepta y trabaja con todos los alumnos por igual, sin hacer discriminaciones. Me refiero a que no se deben tratar a todos los alumnos de la misma manera porque todos son muy distintos. Para mí, la educación inclusiva es tener claras las diferencias de los alumnos, que ellos logren dar a conocer su punto de vista y comenzar mi clase desde ahí” (Docente 7).

Por otro lado, los docentes reconocen la importancia de la participación de la comunidad educativa, al respecto un profesor menciona:

“También se trata de que todos los estudiantes participen en el proceso de enseñanza, pero que de verdad participen (...) Sin dejar a nadie de lado por alguna condición específica o algo por el estilo. La idea es que ellos se sientan partícipes de los conocimientos que tienen, así que yo entiendo la educación inclusiva como generar espacios para que se dé la participación de todos los alumnos, identificando las características que nos vuelven diferentes” (Docente 5).

Por ende, se puede concluir que, según sus discursos las concepciones de la educación inclusiva que presentan los docentes están basadas en la heterogeneidad, donde se consideran las diferencias de todos los estudiantes en los distintos procesos académicos. Y junto con esto se cumpliría el objetivo de la educación inclusiva donde se debe conseguir valorización, legitimación y la plena participación de todos los sujetos involucrados, promoviendo una educación en conjunto con la comunidad con el objetivo de lograr la entrega de una educación de calidad.

### **8.2.5 Prácticas pedagógicas inclusivas**

Ahora bien, se puede ver en la figura 8, que cuando se les solicita a los participantes la traducción de la práctica, los docentes identifican como fundamentales una amplia gama de acciones para llevar a cabo una verdadera educación inclusiva. Al detallarlas y analizarlas se pueden categorizar en facilitadores y barreras del aprendizaje, tanto intra como extraescolares.

En este sentido, las prácticas facilitadoras intraescolares, se expresan en la valorización de los distintos orígenes de estos realizando un trabajo colaborativo dentro de la sala de clases, destacando, además, las habilidades del docente para realizar estas acciones, enfocadas a las estrategias que comprendan un bagaje cultural por parte del educador y las competencias transversales. Con respecto a valorizar los distintos orígenes un profesor menciona:

“Tiene que ser con aceptación, afecto que es lo más importante, valorar nuestra propia cultura latinoamericana o si fuese el caso de Europa si llegara algún niño de ese continente. Entonces ahí se da algo bien enriquecedor, donde hay intercambio” (Docente 6).

Por otro lado, se reconoce el trabajo colaborativo como facilitador del proceso inclusivo, por lo que un docente menciona:

“Es hacerlos participar, creo que sobre todo cuando hago que trabajen de forma colaborativa, que hagan trabajos juntos, que creen una canción o que bailen una canción típica de Chile u otro país. Tenemos que pensar que ellos también necesitan toda la diversidad de estrategias” (Docente 7).

Por último, se reconocen las habilidades del docente, mencionando a las competencias desplegadas en el aula, el bagaje cultural y las competencias transversales como facilitadores intraescolares de la inclusión. A partir de esto, un educador menciona:

“También es importante que el profesor tenga un bagaje cultural porque si este no conoce ni siquiera la música latinoamericana ¿qué le va a hablar a los niños?” (Docente 4).

“El profesor debe ser un buen comunicador, un buen guía, ser un apoyo para los niños porque yo creo que si uno no les da seguridad ellos no van a poder aprender, por lo tanto tenemos que tener esas competencias, ser asertivo, ser afectivo, y creativo, eso nos favorece mucho más que un aprendizaje teórico concreto, cuando entramos al tema de las habilidades blandas, eso nos favorece mucho porque es algo universal y es posible llegar a los estudiantes extranjeros por medio de esas áreas” (Docente 7).

Por ende, se considera relevante concluir que los docentes perciben que es necesario poseer ciertas competencias, metodologías, y recursos que les permitan desarrollar competencias transversales. Además, generar innovación en las estrategias de enseñanzas colaborativas enfocándose en lo didáctico y de igual manera en el conocimiento e investigación de las culturas existentes en las salas de clases.

Todos los aspectos anteriormente descritos, visualizan variables que promueven la educación inclusiva, desde la perspectiva del docente y sus acciones en relación con esta. Lo que permite identificar que los docentes despliegan prácticas pedagógicas que aprecian y reconocen a todo tipo de estudiantes. De esta forma aparece el fenómeno de la igualdad



de oportunidades para todos los individuos, superando las barreras de discriminación y racismo.

Por su parte, los facilitadores extraescolares de la práctica pedagógica inclusiva de los docentes se visualizan en el apoyo a la inclusión de la familia de los alumnos extranjeros y la participación de estas en la institución. Un profesor al respecto expresó:

“Igual hay otra cosa, por ejemplo, cuando llegan las familias a Chile traen muy pocas cosas, entonces cuando hay reunión y se entrega la lista de materiales, si ellos no pueden comprarlos entonces no se les pide nada, lo mismo sucede con el uniforme, aquí en la escuela los ayudamos a que puedan conseguir lo que necesitan. Se intenta ser un apoyo, de incluirlos a la comunidad educativa, si lo que importa es el niño y su educación” (Docente 1).

Cabe destacar que la participación comunitaria como facilitador inclusivo coincide con los discursos expresados en la concepción y práctica intercultural, por lo que, el garantizar la participación activa de todos los actores educativos, y en concreto el de la familia, se considera como un aspecto de importancia transversal y que está a la base de los planteamientos de la educación intercultural e inclusiva.

Ahora bien, según la figura 8, también se presentan dentro de la práctica inclusiva lo denominado barreras del aprendizaje, concepto tomado del índice de inclusión de Booth y Ainscow (2011), y en este caso se identificaron de igual forma factores intra y extra escolares, donde los educadores reconocen como barrera elementos intraescolares que recaen en la dificultad en la gestión del aula por parte del docentes, dado que no se provocaría el reconocimiento de la diversidad cultural dentro de la sala de clases. Al respecto se evidencia que:

“Creo que cualquier práctica donde no se reconozca la diversidad o que a propósito se ignore, cuando no se habla del tema, creo que eso obstaculiza sobre todo el aprendizaje de los niños, entonces es importante evitar a toda costa eso (...). Cuando tú ocupas todas las herramientas todo es más favorable, pero si no se ocupan se truncan los aprendizajes, no se desarrollan (...) y va en el mismo hecho de saber preparar la clase, yo creo que debemos ocupar todas las herramientas disponibles para todas las necesidades que un niño pueda tener” (Docente 6).

Siguiendo con la misma línea, los factores extraescolares dentro de las barreras del aprendizaje se describen como el idioma distinto al habla hispana por parte de los alumnos, afectando directamente la no existencia de apoyo a la formación docente, por lo que se consideran como obstáculos para la inclusión. En relación con esto un profesor expuso:

“Bueno el idioma nos toca con los haitianos, hay otras personas que les han tocado con chinos, me imagino ahí, aunque hay herramientas tecnológicas que te ayudan a traducir pero ese sistema de traducir e interpretar no es tan rápido (...) y además creo que no tenemos mucho apoyo en nuestra formación, entonces hemos tenido que ir armado las herramientas suficientes, buscando apoyo externo como capacitaciones, hay muy poco por ahora, pero creo que con el tiempo cada vez se comenzarán a hacer más” (Docente 7).

Como conclusión en base a lo expuesto, se puede apreciar que los docentes son conscientes que trabajar en contextos inclusivos educativos requiere del conocimiento, la formación y capacitación necesaria, y a la vez visualizan las falencias que estos procesos presentan en la actualidad.

### 8.2.6 Desafíos docentes respecto a la educación intercultural e inclusiva

A continuación, se presenta la figura n° 9, la cual refleja lo expuesto por los docentes en relación con los desafíos actuales con respecto a la educación intercultural e inclusiva.

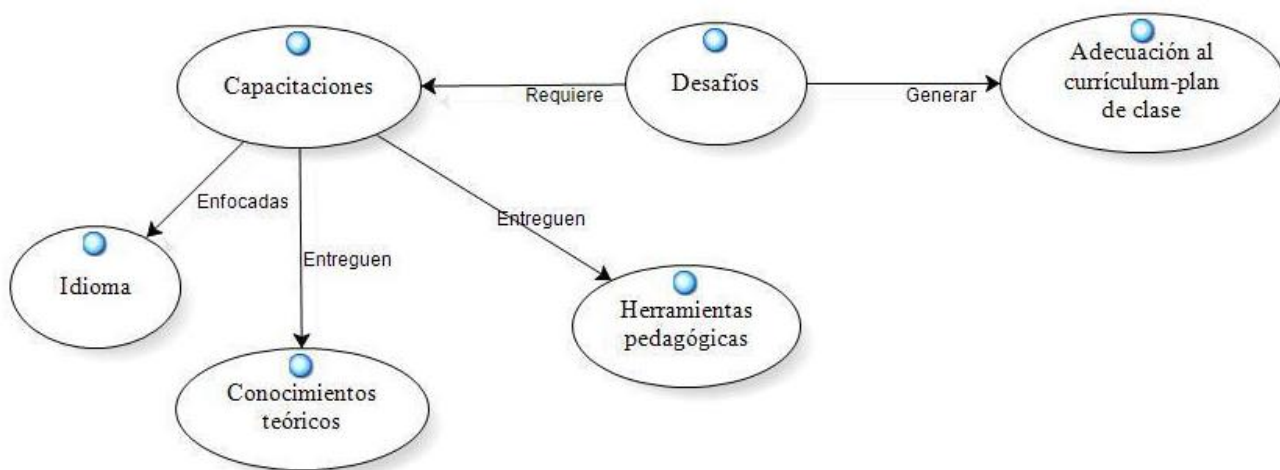


Figura 9: Desafíos actuales de los docentes con respecto a la educación intercultural de un establecimiento de Talca. Fuente: Nvivo.

Con relación a lo anterior, se destaca que los profesores asumen que es fundamental la transformación en el sistema para dar paso al asentamiento de las bases y generar cambios dentro de los establecimientos educativos.

Como se puede dilucidar, la mayoría del profesorado identifica como primordial tener capacitaciones, dirigidas a la entrega de conocimientos teóricos y herramientas pedagógicas concretas que sustenten las prácticas inclusivas, considerando, además, el abordaje del idioma. En base es esto un educador declara que:

“Para mí es un gran desafío el idioma, si bien uno tiene la práctica de trabajar con niños, cuando llega uno que habla otro idioma es más difícil hacer el acercamiento, o trabajar como facilitador en la sala. Entonces hacen falta mayor apoyo desde el ministerio, entregando capacitaciones o alguna ayuda” (Docente 7).

“Además, no hay ramos en nuestra formación sobre la interculturalidad, donde se hable del concepto en sí, cuáles son las mejores acciones para trabajar tanto con los alumnos como con los apoderados, así que en eso deberíamos capacitarnos todos. Y también considero que ese es el mayor desafío, el tener las herramientas necesarias como profesora que me permitan trabajar desde la diversidad cultural” (Docente 2).

Cabe destacar, que la mayoría del profesorado considera que debe recibir apoyo concreto y continuo tanto en su formación docente como en capacitaciones que les permitan desplegar su trabajo en el aula. Lo anterior, permite dilucidar que los educadores entrevistados han ido trabajando con prácticas instintivas que les ha facilitado abordar la diversidad cultural en las salas de clases.

Otro desafío considerado por los docentes es la necesidad de adecuar el currículum y plan de clases que posibilite incluir la diversidad cultural. En relación con lo anterior, se manifiesta:

“Creo que es necesario que haya un cambio en los planes de clases, ahí podrían incluir un poquito más, pero dejarlos como mencionados en los planes y programas, en el currículum, en los objetivos, dejarlos más explícito que se va a trabajar la interculturalidad o la diversidad en el aula, que haya ejemplos claros que permitan guiar la clase” (Docente 4).

Sin embargo, cuando los docentes se refieren a la transformación del currículum apuntan a los ramos de historia o lenguaje como los más relevantes:

“Lo que yo hago en matemáticas no le haría mayor cambio, pero sí el mayor cambio se debería hacer en lenguaje o en historia, no podemos hablar de solo la historia nuestra chilena, yo creo que tendría que cambiar y hablar de una cultura más diversa y el lenguaje también (...) yo creo que ahí tendría que ser más diverso” (Docente 8).

Lo anterior se considera como una limitación, ya que, al igual que en la educación intercultural, aunque el cuerpo docente tiene claro que se deben realizar adecuaciones a los planes de clases no consideran a todas las asignaturas en totalidad como receptoras de esta transformación.

A modo de síntesis, se observó que la percepción docente de las concepciones y prácticas de la educación intercultural e inclusiva es variada, sin embargo, se encuentran ciertos puntos de convergencias, por ejemplo, los profesores consideran fundamental la participación comunitaria y participativa de todos los actores educativos, además de trabajar desde el reconocimiento y valorización que garantice una interacción positiva de todos los estudiantes.

## **IX. Discusión**

Por medio de la presente investigación se buscó describir las concepciones educativas que manifiestan los docentes sobre la educación intercultural, indagando en las medidas y actuaciones que consideran inclusivas dentro de aulas interculturales. Lo anterior en base a la necesidad de comprender el abordaje de la perspectiva intercultural en las salas de clases, con énfasis en las acciones y prácticas que los docentes despliegan y cómo estas inciden en la inclusión educativa. Por lo que se originan las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las concepciones educativas que manifiestan los docentes sobre la educación intercultural? y ¿Cuáles son las prácticas que consideran inclusivas dentro de aulas interculturales en un colegio de la ciudad de Talca?

Con respecto a los resultados obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa, se establece que el análisis realizado se basa en los sujetos y sus percepciones, donde se presentan los perfiles de respuesta de los educadores. Aquí se puede observar que de los 10 profesores encuestados y de los 8 docentes entrevistados los resultados obtenidos respectivamente fueron consistentes a nivel global, identificando una coherencia entre lo autorreportado por los mismos y lo profundizado en las entrevistas, en este caso los profesores tienen una percepción de sí mismos como inclusivos, incorporando en sus discursos la concepción y práctica de educación intercultural, y la cultura y práctica de la educación inclusiva.

Ahora bien, cuando se lleva a cabo un análisis individual se identificaron ciertas incoherencias en las respuestas de todos los participantes, pues como se mencionó anteriormente en la escala de autoadscripción se buscaba conocer la percepción en las dimensiones de cultura, práctica y políticas inclusivas. En este sentido, al indagar en las entrevistas se encontró que los docentes solo mencionan en sus discursos y visiones la cultura y práctica inclusiva, no incorporando la dimensión de políticas inclusivas, existiendo un vacío en esta área con respecto a lo autorreportado en la escala.

Por consiguiente, y considerando las categorías presentadas en los resultados, se muestra una amplia gama de visiones las cuales se expondrán y discutirán a continuación:

En primer lugar, se cumple nuestro primer supuesto, definido en que los profesores conocen de manera superficial lo que implica la educación intercultural, encontrándose al tanto solo de las políticas y normativas educativas que se han promulgado al respecto en el

último tiempo. En relación con lo obtenido en este estudio, en la categoría de concepción de la educación intercultural, los profesores dan a conocer tres aspectos que abarcarían su percepción, donde se destaca el reconocer y valorar la diversidad, integrar las dos culturas y junto con eso entregar conocimiento cultural. Algunas de estas concepciones, según Medina (2012), corresponden a los principios fundamentales de la educación intercultural. Sin embargo, todas ellas se categorizan en lo que Morales (2015), llama reconocimiento cognitivo y afectivo. Por lo tanto, los docentes se enfocan en los conocimientos culturales y aspectos afectivos ligados a la diversidad cultural, no siendo conscientes de la dimensión conductual/procedimental.

Así mismo, hemos encontrado que los docentes entrevistados identifican como práctica intercultural el reconocimiento de la diversidad, a través del intercambio cultural, lo que permite generar instancias de diálogo y a la vez, la inclusión de la diversidad en el material de clases. Estas prácticas pedagógicas coinciden con lo que Leiva (2008), denomina la mirada romántica folclórica, pues, los docentes al transformar sus concepciones en acciones concretas al trabajar la interculturalidad lo hacen por medio de la exaltación del conocimiento cultural, haciendo hincapié a las fiestas y jornadas escolares específicas, valorando los conocimientos de la música, los bailes o costumbres de otros países.

Además, se añade que los educadores reconocen que estas prácticas se realizan en ramos como orientación, historia o lenguaje, dejando de lado ramos de ciencia o matemáticas, por lo que no modifican ni transforman sus prácticas educativas transversalmente a todas las materias. Esta situación coincide con lo encontrado por Díaz-Aguado (2003), al indicar en su investigación que los docentes no modifican su práctica en pos de un nuevo currículum educativo, teniendo como eje central el trabajo con y desde la diversidad. Lo anterior, confirma nuestro segundo supuesto con respecto a que, los

profesores son capaces de entender que se necesita de una modificación en las metodologías de enseñanza con la finalidad de integrar a todos los alumnos con culturas diversas, sin embargo, no existe una verdadera transformación en el plan de clases o currículum educativo.

Por otro lado, un aspecto positivo encontrado en los discursos de los profesores es la percepción de que la educación y en concreto las actividades interculturales deben ir dirigidas a toda la comunidad educativa, abarcando a estudiantes, padres y apoderados, funcionarios, directivos y profesores, esto es lo que Díez-Gutiérrez (2012), identifica como transformación administrativa, es decir, implicar a toda la comunidad del establecimiento para garantizar la participación e inclusión escolar.

Otro aspecto destacable encontrado en nuestro estudio es la percepción del profesorado respecto al alumnado extranjero, siendo está definida como positiva, tanto en lo académico como en lo valórico y cultural. Este es un resultado diferente a lo postulado por la UNESCO (2005), quienes después de evaluar la práctica de educación intercultural en Chile, señala como el obstaculizador más relevante las bajas expectativas de los docentes frente a los estudiantes extranjeros, identificándose, como grupo en desventaja.

Ambos resultados, son considerados relevantes, pues, al igual que Jordán, Ruíz y Vallejos (2002), se estima que, para ejercer una verdadera educación intercultural e inclusiva, la cual esté alineada a sus objetivos fundamentales, es necesario tener actores educativos y, en concreto, un cuerpo docente sensibilizado en valorar y respetar las diferencias individuales de todos los estudiantes.

Por otro lado, cuando se continúa en la indagación de la educación inclusiva, dentro de lo encontrado en las concepciones pedagógicas, los educadores mencionan dos aspectos relevantes en este fenómeno. El primero descrito como la aceptación sin discriminación y el

segundo la participación comunitaria dentro del área escolar, ambas comprendidas desde la mirada de la cultura inclusiva. En estos aspectos, cobra importancia la participación comunitaria de todos los actores educativos como base para una cultura inclusiva donde, según Posada (2001) se destaca la relevancia de las creencias y valores de los docentes, y, además, lo que Blanco (2006), plantea como una de las claves de la inclusión, la cual recae en la plena participación de todas las personas, aludiendo a que todos los alumnos se eduquen juntos en la comunidad escolar.

Desde otra perspectiva, cuando los docentes describieron su percepción de las prácticas pedagógicas inclusivas utilizadas dentro del aula, se evidencia que estos reconocen facilitadores y barreras del aprendizaje, ambas desencadenadas en factores tanto intra como extraescolares. En ese sentido, como facilitadores inclusivos los docentes mencionan el desplegar distintas estrategias de aprendizaje que les permitan valorar los distintos orígenes culturales en el aula y garantizar la participación de las familias de los alumnos extranjeros en el contexto educativo.

Además, reconocen obstaculizadores, identificadas en esta investigación como barreras del aprendizaje, encontrándose dificultades en la gestión del aula, lo que desencadenaría un no reconocimiento de la diversidad cultural, también identifican la escasa formación y capacitación en relación con la interculturalidad, abarcando la dificultad de trabajar con alumnos con un idioma distinto al habla hispana.

Todo lo expuesto previamente daría paso al cumplimiento de nuestro tercer supuesto, donde se estableció que los profesores reconocen como obstaculizadores dentro de su labor pedagógica, elementos como el idioma, y el no reconocimiento de las culturas diversas presentes en la sala de clases y como aspectos facilitadores, las habilidades del docente para



abordar la inclusión e interculturalidad en las aulas, el acceso a conocer a las familias de los alumnos con culturas diferentes y junto con esto hacerlas partícipes del contexto educativo.

Teniendo en consideración los resultados se puede afirmar que aunque los docentes no describen en sí prácticas pedagógicas o proporcionan definiciones de acuerdo con lo establecido teóricamente para la interculturalidad, pues según lo planteado por Besalú (2016), una práctica intercultural significaría reflexionar críticamente sobre el sesgo occidental que impregna el currículum, aun así manifiestan aproximaciones a los lineamientos postulados por la educación intercultural e inclusiva, siendo estas la participación comunitaria de todos los actores educativos, además de trabajar desde el reconocimiento y valorización de la diversidad cultural.

No obstante, se visualiza que las percepciones de los docentes radican en el valor conceptual y en sus propios significados prácticos al abordar la interculturalidad e inclusión, siguiendo una línea más bien tradicional, siendo acorde con lo encontrado por Carrington y Elkins (2002), ya que, dentro de su estudio sobre educación inclusiva fundamentan esta tendencia de los profesores a la educación más bien tradicional, donde no se observan cambios concretos y reales en los currículums para abordar las diferencias en los estudiantes dentro de la sala de clases.

Asimismo, en los discursos sobre inclusión se establece que, los docentes no integran la dimensión de política, por lo que, existiría una disociación entre su autopercepción y su traducción práctica. En este aspecto, se destaca lo descubierto por Barrios y Palou (2014), otorgando un sustento a los resultados expuestos más arriba, ya que cuando estos autores realizaron un análisis literario concluyeron que, es indispensable que en Chile las políticas en educación se amplíen más allá de la educación bilingüe, debido a que éstas se encuentran

orientadas a los pueblos originarios, no entregando directrices claras a la hora de abordar la inclusión de alumnos extranjeros.

En este último punto Dietz (2003), también menciona que el enfoque desde lo latinoamericano sigue una tradición del “indigenismo” que está bajo premisas ideológicas nacionalistas. Por lo que, en su investigación destaca la necesidad de desarrollar políticas educativas diferenciales que aborden tanto a grupos minoritarios autóctonos, indígenas y, también a los extranjeros.

Por lo tanto, se considera que los participantes en esta investigación no incluyen los aspectos de las políticas inclusivas en sus discursos, lo que se explica, según lo encontrado por Escribano y Martínez (2013), quienes estiman que la formación pedagógica de alta calidad es trascendental para lograr poner en práctica las políticas dentro de la educación inclusiva en el establecimiento educacional. Añadiendo, lo que Soriano y Peñalva (2011), indican en su estudio, en relación con que el cuerpo docente no ha recibido en su formación inicial, ni tampoco en su formación permanente una preparación específica para elaborar verdaderos currículos interculturales.

Cabe destacar, que al indagar en las prácticas pedagógicas se observa que para los docentes adquiere vital importancia la vivencia experiencial en relación con la diversidad cultural dentro de la sala de clases, llevándolos a la autogestión en el aula de acuerdo con las necesidades que se vayan presentando y modificando, a la vez, su quehacer docente según cómo estimen conveniente. Ainscow (1999), dentro de sus postulados, refiere lo encontrado en esta investigación, donde sostiene que los docentes se planifican en lo escolar con una tendencia personal y elevada intuición, de esta forma sus acciones más significativas suelen decidirse a lo largo de las clases dándose así el proceso de improvisación.

Lo anterior puede explicarse por la percepción de los profesores respecto a los desafíos actuales de la educación intercultural, donde se distingue tener capacitaciones, ya sean dirigidas a la entrega de conocimientos teóricos como a la entrega de herramientas pedagógicas concretas, considerando, además, el abordaje del idioma.

Sumado a lo anterior, se considera la necesidad de adecuar el currículum y plan de clases que permita incluir la diversidad cultural. Esto daría paso al cumplimiento de nuestro último supuesto donde se estableció que los docentes consideran como desafíos contar con capacitaciones para abordar distintas situaciones que genera la diversidad cultural como lo es el idioma, las herramientas pedagógicas y el conocimiento necesario que deben adquirir.

Esto concordaría con lo investigado por Infante (2010), quien postula que la formación docente que considere el componente cultural permitirá de forma garantizada abrir paso a gestionar cambios que faciliten el aprendizaje de todos los sujetos, siendo la educación inclusiva posicionada como una herramienta de desarrollo cultural en todo ámbito. Destacando que, si la agenda educativa nacional de cualquier país pretende favorecer el desarrollo de una educación inclusiva, la formación de profesionales de la educación es uno de los componentes primordiales.

Por último, integrando todo lo expuesto anteriormente, se estima que la labor de atención a la inclusión es sustancial y se hace necesario que las instituciones formadoras consideren los desafíos manifestados previamente, con el objeto de mejorar los recorridos profesionales, desde ámbitos intra como extracurriculares. Se considera relevante, además, que la formación teórica y práctica de los docentes incluyan las temáticas de interculturalidad e inclusión, dando énfasis en las dimensiones de práctica, cultura y políticas, para así garantizar los lineamientos del trabajo y el foco en la diversidad cultural. De esta manera, se generaría la importancia de la inclusión de estudiantes extranjeros,

asegurando la innovación y mejora de la educación, posicionando a la justicia social dentro de las aulas chilenas.

## **X. Conclusión**

Este estudio buscaba responder al objetivo general que pretendía describir las concepciones educativas que manifiestan los docentes sobre la educación intercultural, indagando en las medidas y actuaciones que consideran inclusivas dentro de aulas interculturales en un colegio de la ciudad de Talca, el cual se logró por medio del cumplimiento de tres objetivos específicos.

El primero de ellos precisó describir la percepción respecto a la educación intercultural y/o inclusiva que presentan los docentes de un colegio de la ciudad de Talca, el cual, se consiguió a través del hallazgo de concepciones que suponen una entrega de conocimiento cultural por parte de los profesores, integrando las culturas existentes en la sala de clases, reconociendo y valorando esta diversidad. Y además se considera una cultura que supone una aceptación sin discriminación, promoviendo una participación comunitaria de todos los entes en el contexto escolar.

Estos hallazgos se ven reflejados en la literatura donde Díaz-Aguado (2003), indica la base donde la interculturalidad aspira a una reflexión sobre lo que ofrece la diversidad cultural, destacando el intercambio de valores y actitudes que quiebren los prejuicios y generen espacios de interrelación entre los grupos que conviven en una sala de clases. Así, se añade lo que González (2013), menciona sobre la educación intercultural, donde la premisa considera la valoración del pluralismo cultural dentro del aula, apreciando esta como riqueza y como un recurso educativo.

En consiguiente, el segundo objetivo recayó en describir el tipo de práctica inclusiva e intercultural que utilizan los docentes dentro del aula en un colegio de la ciudad de Talca,

de igual manera este se logró evidenciando que los profesores generan instancias de intercambio intercultural que fomentan el diálogo dentro del aula, impulsando la inclusión de la diversidad existente en el material utilizado en clases. Y dentro de la educación inclusiva además fue posible reconocer facilitadores y barreras del aprendizaje, ambas desencadenadas en factores tanto intra como extraescolares.

En este sentido, las prácticas facilitadoras intraescolares, se expresaron en la valorización de los distintos orígenes de los estudiantes realizando un trabajo colaborativo dentro de la sala de clases, destacando además las habilidades del docente para realizar estas acciones, enfocadas a las estrategias que comprendan un bagaje cultural por parte del educador y las competencias transversales. Por su parte, los facilitadores extraescolares de la práctica pedagógica inclusiva de los docentes se visualizaron en el apoyo a la inclusión de la familia de los alumnos extranjeros y la participación de esta en la institución.

En relación con lo encontrado en la investigación, Díez-Gutiérrez (2012), sienta la base del paradigma de la transformación, donde los docentes dentro de los métodos de formación se basan en el aprendizaje experiencial, y cooperativo, así como la información que se da y obtiene, influyendo directamente en una reflexión en la investigación, la innovación de las prácticas y el cambio de actitudes del profesorado.

Por otro lado, como barrera del aprendizaje en los elementos intraescolares se obtuvo que existe una dificultad en la gestión del aula por parte de los docentes, dado que no se provocaría el reconocimiento de la diversidad cultural dentro de la sala de clases. Y los factores extraescolares, se describieron como el idioma distinto al habla hispana por parte de los alumnos, afectando así directamente la no existencia de apoyo a la formación docente, por lo que se consideran como obstáculos para la inclusión.

Lo anterior, se expone en la literatura según lo que establece Booth y Ainscow (2011), donde se conceptualiza un modelo de inclusión y postulan que, a través de, las prácticas inclusivas se mejoran los logros educativos al poseer la concepción de la diversidad como un recurso en el proceso de enseñanza aprendizaje, utilizando el concepto de barreras al aprendizaje y participación para definir dificultades que los alumnos encuentran en la interacción con sus pares, con sus contextos, con los docentes, etc. Además, se destaca lo que Salas Guzmán y Salas Guzmán (2016), refieren en cuanto a la necesidad de que el cuerpo docente tenga una formación que permita conocer e intervenir con prácticas de inclusión y diversidad, enfocando esta formación en distintos niveles comprendidos en lo teórico y práctico, valorando la diversidad, y desplegando acciones concretas donde la inclusión cultural.

Por último, se menciona el tercer objetivo específico, el cual fue identificar los desafíos docentes respecto a la educación intercultural e inclusiva en la práctica pedagógica en un colegio de la ciudad de Talca, donde se considera un logro alcanzado, debido al reconocimiento de los profesores de adquirir capacitaciones, dirigidas a la entrega de conocimientos teóricos y herramientas pedagógicas concretas que sustentan las prácticas inclusivas, abordando el factor del idioma, añadiendo la necesidad de adecuar el currículum y plan de clases que permita incluir la diversidad cultural.

Lo anterior, se corresponde con lo que la literatura indica, respecto al requerimiento de un profesorado capacitado para trabajar con la diversidad cultural y que a la vez empleen metodologías de enseñanza cooperativas, con un enfoque comunicativo dentro de las aulas (Medina, 2012).

Ahora bien, a pesar de lo anterior se dan a conocer las limitaciones de esta investigación las cuales se dirigen a las características propias de los estudios mixtos, donde

se aborda lo cualitativo, ya que las conclusiones obtenidas no se pueden generalizar a otros contextos o individuos debido a las singularidades y significados propios expresados, por lo que no se pretende crear un lineamiento universal del fenómeno estudiado.

A pesar de todo lo expuesto más arriba se procura entregar una aproximación investigativa frente a lo que ineludiblemente sucede en nuestro país en relación con la diversidad cultural dentro del sistema educativo, y para poder darle un sustento a esto es que se presenta además la metodología mixta utilizada en este estudio, ya que se considera que esta mezcla entrega una integración y enriquecimiento al proceso contemplando lo mejor de ambos enfoques.

Dentro de las proyecciones de este estudio se considera en un futuro abarcar a toda la comunidad escolar en la investigación, siguiendo las directrices entregadas por Booth y Ainscow (2011), donde se establece que para conocer la percepción de la inclusión de manera integral se debe considerar a toda la comunidad educativa, sin embargo, se considera como primer paso y acercamiento a esta realidad lo llevado a cabo en esta investigación.

Además, se presenta la importancia y relevancia de lo obtenido directamente en el ámbito de la psicología educacional aportando en conocimiento sobre todo a los docentes quienes se consideran actores significativos debido a su rol promotor del aprendizaje en los estudiantes.

Es así como finalmente se concluye que los educadores frente a estos desafíos existentes en el sistema educativo provocan un cuestionamiento más bien cosmético es su labor, ya que no se considera un cambio en el diseño curricular para la diversidad para generar transformaciones desde la base educativa. Por ende, se deja la interrogante de si realmente nuestro país está preparado para afrontar estos cambios que seguirán manteniéndose en el tiempo con respecto a los alumnos extranjeros.

## **XI. Referencias**

Aguado, M. (1996). Educación multicultural. *Su teoría y su práctica. UNED*, 47, 59-67.

Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. Universidad de Manchester, 1-19.

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de educación inclusiva*, 5(1), 39-49.

Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Alborno, N. y Gaad, E. (2014). 'Index for Inclusion': a framework for school review in the United Arab Emirates. *British journal of special education*, 41, 231-248.

Aguaded, E. M., De la Rubia, P. y González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 339-365.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Madrid: Algibe.

Arroyo, M. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159.



- Banks, J. (2008). Diversity, group identity and citizenship education in a global age, *educational researcher*, 37(3), 129-139.
- Barrios, E., y García, J. (2009). Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés. *Relieve* 15(1), 1-24.
- Barrios, L., y Palou, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y educadores*, 17(3), 405-426.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Besalú, X. (2016). Interculturalidad y convivencia: discursos que anticipan y legitiman prácticas: *Revista convives*, 14, 27-32.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la inclusión educativa. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centro de estudios en educación inclusiva (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughn, M., y Shaw, L. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas*. Bristol: Unesco.
- Boyle, J. (1994). *Critical issues in qualitative research methods*. Londres: Sage publications.

- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Reice: Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 4(3), 1-15.
- Carrington, S. y Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International journal of inclusive education*, 6, 1-16.
- Calvo, G. (2003). El docente: responsable de la investigación pedagógica. *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar*, 97-105.
- Castro, F., Castañeda, M. T., Ossa, C., Blanco, E., y Castillo, N. (2017). Validación de la escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile. *Psicología educativa*, 23(2), 105-113.
- Denzin, N., y Lincoln, Yvonna S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- De la Puente, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-31.
- Derman Sparks, L. (1998). Educating for equality: forging a shared vision. En E. Lee, et al. (Eds.), *Beyond heroes and holidays: a practical guide to k-12 anti-racist, multicultural education and staff development* (pp. 110-143) . Washington: Network of educators on the americas.

- Díaz- Aguado, M. (2003). *Educación interculturalidad y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. España, Universidad de Granada.
- Díez-Gutiérrez, E. (2012). *Educación intercultural. Manual de grado*. Málaga: Aljibe.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología social*, (19), 191–213.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea ediciones.
- Escarbajal, A. (2015) *Comunidades interculturales y democráticas*. Madrid: Narcea.
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- García, L. y Arroyo, M. (2014). La formación del profesorado en educación intercultural: Un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista de educación inclusiva*, 7(2), 127- 142.
- García, M., Márquez, E., y Agrela, B. (2008). Cuando, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural. *Paperos: revista de sociología*, (89), 147-167.

Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (8), 11-20.

Gobierno de Chile (2015). *Lineamientos e instrucciones para la política nacional migratoria, pub. L. No. instructivo presidencial n°5*. Recuperado de <http://transparenciaactiva.presidencia.cl/Otros%20Antecedentes/Inst.%20Pres.%20N%C2%BA5.pdf>

González, M. J. A. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2),144-159.

González, A., y Cano, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea Ediciones.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-hill.

IRIS (2006). *Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas*. Bélgica: Comenius.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.

- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26
- Jordán, J. A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En M. A. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural. reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 81-90). Barcelona: Graó.
- Jordán, J., Ruíz, P., y Vallejos, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la educación. revista interuniversitaria*, 14, 93-119.
- Leiva, J. (2008). La escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la educación intercultural: el compromiso de los profesores. *Campo abierto*, 27(1), 13-35.
- Leiva, J. (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 4(7), 43-56.
- Ley N° 20.370. Biblioteca nacional del congreso nacional de Chile, Santiago, Chile, 16 de diciembre de 2009.
- Ley N° 20.845. Biblioteca nacional del congreso nacional de Chile, Santiago, Chile, 19 de diciembre de 2017.
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista española de educación comparada*, (27), 35-52.

- Martínez, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista complutense de educación*, 12(1), 295-318.
- Martínez, L., Díez, M. L., Novaro, G., y Groisman, L. (2015). Migración e interculturalidad: perspectivas de derecho y política educativa. *Boletín de antropología y educación*, 6(9), 57–62.
- Martínez, R., Del Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Medina, G. (2012). Educación de calidad. *Ley orgánica de educación intercultural*, 1-89.
- Merino, D., Ruiz, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural, *Aula abierta*, 86, 185-204.
- Ministerio de Educación (2005). *Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Recuperado de <http://mineduc.prodigioconsultores.com/bitstream/handle/123456789/2947/POLiTI CAEDUCESP.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación (2007). *Programa de educación intercultural bilingüe 2007*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200708240835400.ProgramadeEducacion.ppt>
- Ministerio de Educación (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Recuperado de

<https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>.

Ministerio de Educación (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*.

Recuperado de <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICA-NACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>

Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2018). *Minuta: reforma migratoria y política*

*nacional de migraciones y extranjería*. Recuperado de

<https://www.gob.cl/nuevaleydemigracion/>

Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y., y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de

inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios atacameños*, (57), 181-201.

Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*

(Santiago), 17(49), 231-257.

Morales, C. (2015). Nociones y principios de la educación intercultural presentes en

prácticas pedagógicas realizadas en contexto de interacción juvenil rural de la región metropolitana (Chile). *Diálogo andino*, (47), 59-70.

Murillo, J. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones

de la Investigación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(1), 7-33.

- Murillo, J. y Martínez, C. (2010). *Investigación etnográfica métodos de investigación educativa en educación especial*. Recuperado de <https://docplayer.es/12314151-Investigacion-etnografica.htm>
- Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J., y Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Odina, M. (1999). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. *Lectura de la pedagogía diferencial*, 89-104.
- Odina, T. A. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educativo siglo XXI*, 22, 39-57.
- Odina, T., y Del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Editorial universitaria Ramón Areces.
- Ojeda, D. y Trujillo, F. (2010). Establecer una coordinación entre las comunidades autónomas y el ministerio de educación y dentro de cada comunidad entre los centros educativos y los servicios de apoyo. En colectiva yetra, *Libro blanco de la educación intercultural* (pp. 37-38). Madrid: UGT-FETE.
- Olivencia, J. (2013). *Convivencia y educación intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Editorial club universitario.



Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand oaks: Sage publications.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.

Petitpas, M. (2017). *Integración económica de los inmigrantes en Chile* (Tesis de grado Magíster). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Preacher, K. J. (2001). *Calculation for the chi-square test: An interactive calculation tool for chi-square tests of goodness of fit and independence*. Recuperado de <http://quantpsy.org>

Posada, J. (2001). Notas sobre comunidad educativa. En J. Rodríguez (coord.), *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar* (pp. 87-118). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Sánchez, B., Díaz, F., Sanhueza, H., y Friz, C. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 169-178.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Salas Guzmán, N. y Salas Guzmán, M. (2016). Tiza de colores: hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 73-91.
- Soriano, E. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula abierta*, 39 (1), 117-130.
- Sumonte, V., Sanhueza, S., Friz, M., y Morales, K. (2018). Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile: aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural. *Papeles de trabajo centro de estudios interdisciplinarios en etnolingüística y antropología sociocultural*, 35, 68-79.
- UNESCO (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y trabajo en el aula*. Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad*. Santiago UNESCO.

Unidad de Inclusión y Participación Ciudadana (2018). *Construcción de la política migrante Mineduc*. Recuperado de <http://participacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/INFORME-FINAL-Inclusi%C3%B3n-estudiantes-migrantes.pdf>

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Whitburn, B. (2017). The subjectivities of 'included' students with disabilities in schools. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 38(4), 485-497.

## Requerimientos éticos

La presente investigación se rigió bajo los requerimientos éticos estipulados por el Código de Ética Profesional, aludiendo a aspectos relativos a las investigaciones en Psicología (Artículo 15). A su vez, para el desarrollo de esta investigación se requirió la autorización de los establecimientos para tener acceso a los profesores que participarían del estudio, ante lo cual se redacta una carta de autorización solicitada por los establecimientos. En esta carta se explicita la finalidad del estudio en conjunto con los requerimientos de dicha investigación.

## XII. Anexos

Anexo 1: Escala de autoadscripción inclusiva.

### Escala de Autoadscripción Inclusiva (adaptada del índice de Inclusión de Booth y Ainscow).

El presente cuestionario está inspirado en el Índice de Inclusión Educativa y tiene como finalidad establecer un criterio de medición individual, sobre la base de creencias y actitudes de la aceptación de la inclusión, caracterizada a través de las dimensiones de creación de culturas inclusivas, la producción de políticas de inclusión, y el desarrollo de prácticas inclusivas. Para ello frente a cada pregunta debe marcar el recuadro que Vd. considere más cercano a su experiencia en relación a los siguientes criterios:

---

*Casi siempre:* Cuando la situación ocurre la mayoría de las veces posibles

*Muchas veces:* Cuando ocurre más de la mitad de las veces en que pueda suceder, pero no es habitual

*Algunas veces:* Cuando ocurre escasamente, o en menos de la mitad de las veces posibles

*Nunca:* Cuando no sucede ni una sola vez

---

Le solicitamos tenga a bien responder a todas las preguntas contenidas en este instrumento, sin dejar ninguna en blanco, teniendo en consideración que éste es un reporte de creencias y actitudes, y no busca determinar si es correcta o incorrecta. Las respuestas a este instrumento son absolutamente anónimas, por lo que la información solicitada se mantendrá en absoluta confidencialidad.

	Nunca 0	Algunas Veces 1	Muchas veces 2	Casi siempre 3
1. Promuevo la participación activa de los/as estudiantes en su aprendizaje				

2. Promuevo que los estudiantes aprendan unos de otros				
3. Promuevo que la disciplina y el orden se basen en el respeto mutuo				
4. Diseño y/o uso evaluaciones que fomenten los logros de todos los estudiantes				
5. Cuando planifico actividades curriculares o extracurriculares, tengo presente las características de todos/s los/as niños/as de la clase				
6. Creo importante que los/as estudiantes aprendan acerca de la comunicación y las TIC				
7. Cuando planifico lo hago pensando en que todos/as los/as estudiantes deben aprender				
8. Estimulo en mis estudiantes la confianza de ser pensadores críticos				
9. Promuevo tener altas expectativas de aprendizaje en los estudiantes				
10. Procuero que los estudiantes participen en actividades curriculares que les permitan crear y desarrollar sus potencialidades				
11. Integro en las diferentes lecciones o contenidos, la comprensión de las similitudes y diferencias que hay entre las personas				
12. Creo que un clima organizacional adecuado está relacionado con el aprendizaje de todos los/las estudiantes				
13. Promuevo que el establecimiento apoye la continuidad de estudios de los alumnos, en la educación superior				
14. Creo que las personas deben reconocer y respetar las diversas expresiones de género				

15. Promuevo activamente que, tanto el personal del colegio como los alumnos se respeten entre sí				
16. Creo que tanto el personal como los directivos deben trabajar en forma coordinada				
17. Creo en, y enseño, el respeto a los derechos humanos				
18. Promuevo que en el colegio se comprendan las diferentes relaciones que hay entre las personas				
19. Promuevo en esta escuela, que se desarrollen valores inclusivos				
20. Promuevo el respeto por las características que presentan todos los estudiantes del establecimiento				
21. Promuevo que los estudiantes vinculen lo que pasa en el colegio con su vida en el hogar, y viceversa				
22. Genero instancias para que el personal del colegio, al igual que padres y apoderados, colaboren en tareas del establecimiento				
23. Promuevo que los/as alumnos/as ayuden a los demás				
24. Promuevo el rechazo de toda forma de discriminación				
25. Creo en, y promuevo, la cooperación entre colegio y comunidad local				
26. Coopero con el personal en actividades curriculares y extracurriculares				
27. Creo en, y promuevo, el desarrollo de relaciones no violentas y la resolución pacífica de conflictos				
28. Cuando planifico selecciono contenidos curriculares para que los niños descubran aspectos relevantes sobre el entorno de su comunidad				

29. Integro en mi planificación contenidos que se relacionen con la realidad cultural de los estudiantes				
30. Procuero incluir en mis planificaciones temas relacionados con el autocuidado de los niños y jóvenes				
31. Promuevo que los estudiantes aprendan sobre sus derechos ciudadanos				
32. Me interesa que los estudiantes aprendan acerca de la ética, del poder, y el gobierno				
33. Me interesa que los niños investiguen temas de relevancia ecológica, como por ejemplo la importancia del agua				
34. Cuando planifico considero actividades para el aprendizaje y la evaluación de estudiantes con NEE				
35. Siento que se considera mi experiencia y opinión para diseñar e implementar distintas acciones de desarrollo en el establecimiento				
36. Siento que los nombramientos y los ascensos son justos en esta institución				
37. Siento que en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de mi escuela, están presentes mis planteamientos				
38. Procuero que en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de mi establecimiento estén considerados los planteamientos de los estudiantes, padres y apoderados				
39. Creo que este establecimiento es un modelo de ciudadanía democrática				
40. Coopero para que a todo el personal nuevo se les ayude a adaptarse al establecimiento				

41. Promuevo que los asistentes de sala y de patio, apoyen el aprendizaje de los niños/as				
42. Promuevo que las actividades extracurriculares estén disponibles para todos los/as niños/as				
43. Me importa que este colegio tenga instalaciones y espacios accesibles a todas las personas				
44. Procuero que los apoyos brindados a los estudiantes con NEE en el establecimiento, estén coordinados				
45. Promuevo activamente que el colegio adapte sus instalaciones para generar mayor participación				
46. Realizo acciones para que en mi establecimiento, se reduzcan las prácticas de exclusión, como las expulsiones y las suspensiones				
47. Siento que el perfeccionamiento o capacitación que se otorga al personal, ayuda a aceptar la diversidad				
48. Intento que la escuela logre que las políticas sobre NEE, apoyen la inclusión y no la exclusión				
49. Colaboro con otros para ayudar a que niños y adultos se sientan bien consigo mismos y los demás				
50. Ayudo activamente en este establecimiento a fomentar el respeto y cuidado del planeta tierra				
51. Coopero activamente para que el acoso escolar y la violencia, se reduzcan al mínimo				
52. Ayudo y acojo a los alumnos nuevos para que se adapten en el establecimiento				



53. Promuevo a que se valore la inclusión como el favorecer la participación de todos/as				
54. Promuevo la existencia de ambientes saludables en el colegio y el hogar				
55. Apruebo que la escuela admita a todos los niños/as y jóvenes de su localidad				

Anexo 2: Consentimiento informado entrevista semiestructurada



**Consentimiento Informado**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La investigación científica que realizan las alumnas Javiera Hernández, y Tabita Reyes, estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Talca, tiene como objetivo describir la perspectiva docente respecto a las prácticas pedagógicas utilizadas en aulas interculturales y la incidencia de éstas en la inclusión educativa del colegio/escuela/liceo de Talca, región del Maule.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente \_\_\_\_\_ minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que los investigadores puedan transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se borrarán.

Todas las actividades realizadas son supervisadas por la Dra. Carolina Iturra, profesora guía de esta memoria de título y cualquier duda, por favor comunicarse vía correo electrónico a citurra@utalca.cl. El domicilio de la misma es Avenida Lircay s/n, teléfono 712201794. Se añade que quien contestará las posibles consultas será el mismo investigador responsable en el horario comprendido entre las 09:00 y las 18:00 horas, hasta 6 meses después de la realización de esta actividad. Desde ya le agradecemos su participación.

Yo \_\_\_\_\_ acepto participar voluntariamente en esta investigación, y he sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer la percepción de los docentes respecto a las prácticas pedagógicas inclusivas en aulas interculturales de la Escuela de Talca \_\_\_\_\_, Chile

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente \_\_\_\_\_ minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la persona supervisora del estudio, descrita más arriba.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

-----  
Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Anexo 3: Entrevista semiestructurada

**Dimensión 1. Percepción de los docentes sobre educación intercultural, educación inclusiva y a quienes contempla.**

Preguntas: ¿Cómo describiría educación intercultural?

¿Cómo describiría educación inclusiva?

¿Qué significa para usted el reconocimiento de la diversidad cultural?

¿Hacia quienes considera que está dirigida la educación intercultural?

¿A quiénes considera que deben ir dirigidas las actividades interculturales?

¿Cuál es su percepción sobre el alumnado extranjero?

**Dimensión 2. Reconocimiento y relevancia de la educación intercultural en el quehacer docente.**

Preguntas: ¿Considera la educación intercultural como relevante en su quehacer docente?

¿Qué significa para usted el reconocimiento de la diversidad cultural?

¿De qué manera reconoce la diversidad cultural dentro de su sala de clases?

**Dimensión 3. Prácticas pedagógicas interculturales**

Preguntas: ¿Cómo definiría una práctica intercultural?

¿Cómo se refleja la interculturalidad en su práctica docente?

¿Considera que sus acciones como docente se ven condicionadas por la presencia de estudiantes extranjeros?

¿Qué prácticas como docente despliega dentro de las aulas interculturales?

**Dimensión 4. Prácticas pedagógicas inclusivas**

Preguntas: ¿Cómo describiría una práctica inclusiva en un contexto intercultural?

¿Qué acciones considera que reflejan prácticas inclusivas en la sala de clases?

¿Qué prácticas considera que favorecen la inclusión de los estudiantes extranjeros?

¿Qué prácticas considera que obstaculizan la inclusión de los estudiantes extranjeros?

**Dimensión 5. Desafíos actuales de los docentes en relación a la diversidad e inclusión educativa**

Preguntas: ¿A qué desafíos se enfrentan actualmente los docentes con respecto a la creciente diversidad cultural dentro de las salas de clases?

¿Qué competencias y/o conocimientos como docente le facilita realizar un trabajo inclusivo en la sala de clases?  
¿Qué estrategia utiliza para enfrentar estos desafíos?

Anexo 4: Carta de colaboración para la institución



Universidad de Talca  
Facultad de Psicología

Talca, agosto del 2018.

Estimado director:

Junto con saludarlo cordialmente, le escribo con el propósito de solicitar su autorización y consentimiento para permitirnos llevar a cabo una investigación acerca de la percepción que tienen los profesores de su institución, acerca del fenómeno de inclusión cultural.

Somos alumnas de la carrera de Psicología de la Universidad de Talca, Javiera Hernández matrícula 2014441108 y Tabita Reyes matrícula 2014441036. Actualmente cursamos quinto año, y junto con ello estamos en nuestro periodo de tesis. Nuestra investigación se enmarca en el área de la psicología educacional y el tema se relaciona con la práctica docente de profesores que se desempeñen en contextos interculturales. Todo este proceso se encuadra en el módulo de Memoria (de grado).

Para llevar a cabo este estudio, requerimos de su autorización para trabajar con 8 profesores que tengan experiencia en contextos interculturales. La implicancia de acceder a tal petición abarcaría una reunión posterior, en donde se explicarían aspectos de nuestra investigación y se planificarían en conjunto las sesiones requeridas para la misma. De manera tentativa se contemplan distintas sesiones de trabajo en las que se entrevistarán individual y grupalmente a dichos profesores.

Todas las actividades realizadas son supervisadas por la Dra. Carolina Iturra, profesora guía de esta memoria de título y cualquier duda, por favor comunicarse vía correo electrónico a [citurra@utalca.cl](mailto:citurra@utalca.cl)

Su colaboración es de vital importancia para llevar a cabo esta investigación, por lo cual agradecemos de antemano y nos comprometemos a entregar un informe ejecutivo tras la finalización del proceso de memoria.

---

Firma profesor guía

---

Firma de tesista

---

Firma de tesista

Anexo 5: Consentimiento Informado aplicación de Escala de Autoadscripción Inclusiva



**Consentimiento Informado**

Yo,.....(nombre completo), Cédula de identidad o pasaporte N°....., de nacionalidad....., de ..... años de edad, he sido informado/a que:

- El objetivo de la investigación es conocer la percepción de los docentes respecto a las prácticas pedagógicas inclusivas en aulas interculturales.
- El estudio requiere que el participante conteste un cuestionario para establecer un criterio de medición individual, sobre la base de creencias y actitudes de la aceptación de la inclusión
- Los datos recogidos son confidenciales y serán utilizados solo con fines de investigación.
- Aun cuando se recoge mi nombre, éste no será vinculado a mis datos. Igualmente, que el uso potencial en el futuro del discurso elaborado por mí **solo puede ser utilizado bajo expresa autorización mía**. Así mismo, se me ha respondido a las dudas surgidas.

Adicionalmente, estoy informado/a que este estudio no implica beneficios para mí, y que no conlleva riesgos. También destacar que las representantes de esta investigación son las alumnas Javiera Hernández y Tabita Reyes y la responsable de la misma es la Doctora Carolina Iturra, quien manifiesta su voluntad de aclarar cualquier duda adicional que surja en relación con mi participación en esta actividad. En este sentido, se me ha informado que el domicilio del investigador mencionado es Avenida Lircay s/n, el teléfono es 712201794 y su email es citurra@utalca.cl. Además, quien contestará las posibles consultas será el mismo investigador responsable en el horario comprendido entre las 09:00 y las 18:00 horas, hasta 6 meses después de la realización de esta actividad.

En virtud de lo anterior (marcar con una cruz), **consiento** \_\_\_\_ / **no consiento** \_\_\_\_ el uso de la información recogida en el estudio en el que he participado.

Firma del (la) participante (a): \_\_\_\_\_

Fecha:...../...../.....

Anexo 6: Formato validación de Guión Temático Jueces Expertos.



**Facultad de Psicología**

Buenas Tardes. Somos estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Talca, Javiera Hernández González y Tabita Reyes Véliz, y actualmente estamos trabajando en nuestro proyecto de memoria de tesis. Nuestra investigación trata sobre las percepciones de los docentes con respecto a las prácticas pedagógicas inclusivas desplegadas en aulas interculturales en una escuela de Talca, región del Maule. Agradecemos su contribución para participar en la validación de nuestro instrumento de evaluación, el cual se describe como una entrevista semiestructurada. El objetivo general de nuestro estudio es describir la perspectiva docente respecto a las prácticas pedagógicas utilizadas en aulas interculturales y la incidencia de éstas en la inclusión educativa de un colegio de la ciudad de Talca, Chile. A continuación, se presentan cuatro criterios de evaluación y la finalidad es que usted como experto exprese su opinión calificándolos según corresponda. El resultado del proceso anterior concluye en el perfeccionamiento de este instrumento para que al aplicarlo se puedan obtener los criterios de calidad esperados.

Dentro de los indicadores de efectividad de las dimensiones y preguntas del instrumento se encuentran las siguientes:

- Coherencia: se expresa en que la dimensión y preguntas presentan una correspondencia y relación entre sí.
- Contenido: este se refiere a si la dimensión y las preguntas efectivamente abarcan aquello que se quiere evaluar.
- Claridad: tanto las dimensiones como las preguntas se comprenden y son simples de entender.
- Suficiencia: las dimensiones y las preguntas abarcan todo el tema o es necesario añadir alguna.

Responda de 1 a 4 qué tan bien se reflejan cada una de las dimensiones mencionadas en los criterios establecidos, siendo 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo, con respecto a si se cumplen o no los indicadores presentados.

Criterios de evaluación	Coherencia				Contenido				Claridad				Suficiencia			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Dimensión 1.</b> Percepción de los docentes sobre educación intercultural,																

educación inclusiva y a quienes contempla.																		
<b>Dimensión 2.</b> Reconocimiento y relevancia de la educación intercultural en el quehacer docente.																		
<b>Dimensión 3.</b> Prácticas pedagógicas interculturales																		
<b>Dimensión 4.</b> Prácticas pedagógicas inclusivas																		
<b>Dimensión 5.</b> Desafíos actuales de los docentes en relación a la diversidad e inclusión educativa																		

Observación: \_\_\_\_\_

Responda de 1 a 4 qué tan bien se reflejan cada una de las preguntas mencionadas en los criterios establecidos, siendo 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo, con respecto a si se cumplen o no los indicadores presentados.

Criterios de evaluación	Coherencia				Contenido				Claridad				Suficiencia					
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
¿Cómo describiría educación intercultural?																		
¿Cómo describiría educación inclusiva?																		
¿Qué significa para usted el reconocimiento de la diversidad cultural?																		
¿Hacia quienes considera que está dirigida la educación intercultural?																		
¿A quiénes considera que deben ir dirigidas las actividades interculturales?																		

¿Cuál es su percepción sobre el alumnado extranjero?																		
¿Considera la educación intercultural como relevante en su quehacer docente?																		
¿Qué significa para usted el reconocimiento de la diversidad cultural?																		
¿De qué manera reconoce la diversidad cultural dentro de su sala de clases? ¿Cómo definiría una práctica intercultural?																		
¿Cómo se refleja la interculturalidad en su práctica docente?																		
¿Considera que sus acciones como docente se ven condicionadas por la presencia de estudiantes extranjeros?																		
¿Qué prácticas como docente despliega dentro de las aulas interculturales?																		
¿Cómo describiría una práctica inclusiva en un contexto intercultural?																		
¿Qué acciones considera que reflejan prácticas inclusivas en la sala de clases?																		
¿Qué prácticas considera que favorecen la inclusión de los estudiantes extranjeros?																		
¿Qué prácticas considera que obstaculizan la inclusión de los estudiantes extranjeros?																		
¿A qué desafíos se enfrentan actualmente los docentes con respecto a la creciente																		

diversidad cultural dentro de las salas de clases?																		
¿Qué competencias y/o conocimientos como docente le facilita realizar un trabajo inclusivo en la sala de clases?																		
¿Qué estrategia utiliza para enfrentar estos desafíos?																		

Observación: \_\_\_\_\_

Anexo 7: Transcripción de entrevista semiestructurada a una docente de un colegio municipal de Talca.

**Edad: 55**

**Años de experiencia: 30 y en el colegio 8 años**

**¿Podría explicarme un poco sobre su experiencia con lo intercultural?**

Ya, para mí es fácil, primero porque como yo hago música, este es un lenguaje mundial ya sea a través del baile, del canto, la interpretación de instrumentos, las personas se conectan, se unen y no hay una gran diferenciación salvo por el tipo de folclor. Los alumnos extranjeros que yo tengo que van de quinto a octavo donde en la mayoría de los cursos hay dos o tres, eh ellos han logrado insertarse bien, respetar nuestras costumbres y este año mi propósito al haber tantos es que ellos también aportaran su folclor, sobre todo en la unidad de septiembre. Lo que intencioné es que ellos pudieran hablar de su cultura de su música de su comida, entonces fue a tal el tema que incluso pedí que los apoderados presentaran y expusieran al resto de la comunidad escolar. Entonces fue una presentación hermosa que incluyó a los papás y a los alumnos. Lo que pasó es que se pudo compartir en las exposiciones de todos los países, venezolanos, peruanos, colombianos y chilenos.

**Entonces, lo que usted intencionó fue que durante la presentación las personas pudiesen compartir.**

Si, por supuesto. Cada país tenía su espacio y tiempo para explicar su folclor y sus costumbres. Todo esto fue planeado junto a los profes de educación física, eh y de alguna medida también fue una forma de que los estudiantes conocieran sobre las otras culturas sobre todo porque ha habido ciertos episodios de violencia hacia algunos alumnos extranjeros (...) ehmm fue una grata experiencia, sobre todo ver a los alumnos tan entusiasmados al realizar las presentaciones.

**Ya, entonces usted ha tenido experiencia trabajando la diversidad cultural, para entenderla mejor desde su mirada, ¿cómo podría definir la educación intercultural?**

Cómo lo podría relacionar o definir (...) mmmh para mí es la unión de diferentes culturas, unión de sentimientos, emociones, expresión porque eh bueno, yo trato que los alumnos se den cuenta que al final todos venimos de un mismo lugar y que debemos respetarnos, incluyendo todas nuestras características, ya sean personales como culturales. Eh, si, para mí se engloba en eso, es la unión y el respeto de las diferencias.

**Usted habla de unión, también ha nombrado previamente la inclusión, si tuviera que definir lo que es la educación inclusiva, ¿cómo lo haría?**

Ya, uno es respetando al extranjero, pero para mí más importante es que ellos se sientan partícipes de lo que ellos saben, así que yo lo entiendo como generar espacios para que se de la participación de todos los alumnos, identificando igual las características que nos vuelven diferentes para que haya un conocimiento de por medio



(...) me refiero que no deben ser todos los alumnos tratados de la misma manera porque todos son muy distintos. Para mi, la educación inclusiva es tener claras las diferencias de los alumnos, que ellos logren dar a conocer su punto de vista y comenzar mi clase desde ahí.

**Ehh, ¿Qué significa para usted el reconocimiento de la diversidad cultural?**

Ya, a ver, igual como te mencionaba antes es crear espacios en la sala donde todos puedan participar, donde puedan contarnos sus experiencias, por ejemplo, en mi curso tengo una estudiante venezolana y desde el principio ella nos cuenta cosas o costumbre de su país.

**Y cómo se da paso a eso, ¿usted le hace las preguntas?**

Generalmente sí, pero otras veces ella sola nos comenta, sobre todo en ciertas unidades, entonces ahí se genera una conversación por que el resto de los niños les interesa saber qué pasa y preguntan cosas, o ellos le cuentan cosas sobre nuestro país. Entonces se dan conversaciones sobre como se celebran las fiestas patrias o las comidas típicas, como era la escuela en su país y ese tipo de cosas.

**Entonces por lo que entiendo, para usted el reconocimiento de la diversidad cultural es que pueda haber participación en los estudiantes.**

Sí es eso, y si tu me preguntas cómo es la convivencia de los mismos compañeros, es super buena, siempre escuchan y preguntan por ejemplo, cómo es la alimentación, como la arepa, cuando disertó Venezuela en mi curso trajeron comida y los niños la probaron, entonces ellos pueden darse cuenta de las diferencias.

**Usted también me contaba que se involucraban los padres**

Si, en este caso cuando fueron las presentaciones ellos estaban muy pendientes del vestuario, de la comida, de que todos pudieran participar y así, son padres muy preocupados, ellos quisieron traer su comida y también bailaron. Por ejemplo, se trajeron muchos padres venezolanos y ellos quisieron presentar sus costumbres tanto en la sala como para la fiesta de la chilenidad y se presentaron frente a toda la escuela. Entonces estos espacios son super enriquecedores para todos.

**Entonces ha tenido varias aproximaciones tanto a los padres como a los estudiantes extranjeros, ¿cómo es su percepción hacia ellos?**

Ahh claro, es super super buena, ehmm creo que yo no he visto padres más comprometidos que los extranjeros, están super involucrados en las reuniones y en otro tipo de actividad. La verdad para mi igual fue una gran sorpresa. Y los alumnos, tienen muchos conocimientos, ellos están muy a la par con el resto de sus compañeros, tienen una forma de expresarse muy desarrollada y uno lo nota altiro. Creo que la llegada de personas de distintos países está trayendo mucha riqueza cultural al país si al final así nosotros podemos conocer directamente otras realidades.

**Y usted ¿hacia quienes considera que debe ir dirigida la educación intercultural?**

Mira yo diría que principalmente, los niños, obvio. Pero también a los padres. Porque muchas veces el niño es más humilde de corazón e involucra a sus compañeros, pero a veces los adultos son más reacios a estas cosas y ponen una barrera. Así que es super importante que todos los apoderados se vuelvan parte y puedan entender que se deben respetar. (...)

Ah, y de igual forma es importante que nosotros como profesores y en realidad todos en los colegios puedan aprender lo que es la educación intercultural, eh porque igual siento que este tema es muy nuevo y es una mirada distinta hacia como se deben dar las cosas en las escuelas, así que al final yo creo que nos involucra a todos.

**¿Cómo es relevante para usted la educación intercultural en su práctica docente?**

A ver (...) yo creo que nos entrega una nueva mirada a cómo podemos actuar como docentes en las salas, o cómo podemos ayudar a que los estudiantes se sientan incluidos en su nuevo contexto, yo creo que es super

importante tener eso claro, ahora si te soy sincera no sé si yo haya cambiado mis acciones como profesora de música, porque en esta área al ser universal tengo que tener conocimiento de todos los países entonces ehh, no tengo una dificultad a la hora de hacer las clases.

**Me habla de sus acciones como docente, ¿cómo entiende usted una práctica pedagógica intercultural?**

Mhh a ver, es que, para mi es cualquier acción que yo haga en un contexto donde hayan extranjeros, es eso. Y eso puede incluir cómo digo las instrucciones, que se entienda para todos, a cómo redacto las preguntas en una prueba o cómo genero los grupos en la sala de clases. La idea es que todos los alumnos puedan mezclarse y que logren compartir.

**Ya, entendiendo cómo percibe lo que es una práctica pedagógica intercultural, ¿cuáles le facilitan la inclusión de los alumnos extranjeros en la sala de clases?**

(...) a ver, déjame pensar un poco para poder buscar un ejemplo. (...) ya, al menos durante este último tiempo me he dado cuenta que cuando trabajan colaborativamente se dan estos espacios de reflexión. Ayer mismo hice que trabajaran en grupo, y aunque tu no lo creas ellos piden trabajar con los alumnos extranjeros, siempre me dicen ¡tía yo quiero trabajar con Elvis! Yo lo quiero ayudar, yo quiero tenerlo en mi equipo y así, en general se da super bien el trabajo en grupo y yo rescato eso, entonces trabajo grupales, en pareja, o presentaciones flash de forma cooperativa, y después doy el espacio para que hagan distintas preguntas.

**¿Hay alguna otra cosa que usted haga para favorecer la inclusión?**

O sea, que ellos compartan sus experiencias, las cosas positivas y negativas, lo que extrañan de su país, qué cosas le gustaría que pasara acá.

**Por otro lado, ¿hay alguna acción que usted considera que obstaculiza la inclusión de los estudiantes extranjeros?**

Mira, yo creo que como los alumnos que han llegado comparten el mismo lenguaje no ha habido grandes problemas. Ahora bien, si los profesores no dan paso a que los alumnos puedan compartir sus experiencias mhhh o se centran solo en pasar la materia que dice el libro sin integrar nuevos cambios, entonces no se estaría valorando la riqueza que nos entregan otros países, yo creo que eso básicamente puede crear que no haya inclusión.

**Ehm ahora, ¿qué competencia o conocimiento como docente usted cree que facilita realizar un trabajo inclusivo?**

Yo creo que independiente de los conocimientos que a uno le hayan entregado, yo estude en la universidad de Talca, hace mucho tiempo, egrese en el 89, nunca se veía o nunca se pensó que terminaríamos trabajando con tantos alumnos extranjeros en las aulas entonces en la malla no recuerdo que hubiera ramos asociados. Así que yo creo que todo va en cómo cada uno de nosotros se forme como profesiones, que estudie si es necesario. Digamos que lo esencial es que te formes como persona, no hay materia o contenido que te enseñe es que debes ser una persona respetuosa, que valore a la gente independiente de sus características así que yo diría que son más que nada las competencias transversales las que son más relevantes.

**Entiendo y a partir de eso, ¿usted cree que el sistema educativo está preparado para incluir a los estudiantes extranjeros en los colegios?**

Mira, desde el punto de vista de la música yo creo que sí, ahora, en ramos como historia o ciencia ehm no lo sé, no sé si haya algún programa de los otros países, entonces yo creo que ahí toma importancia lo que tu hagas como docente, que seas capaz de tomar una unidad y si no está adaptado de buena manera a todo el contexto entonces crear tu mismos os cambios para que la enseñanza llegue a todos.

**Y en música, ¿usted considera que haya algo que se pueda mejorar?**

Quizás incluir instrumentos de los otros países, porque uno les enseña pero en la práctica sería interesante traer instrumentos para que se pueda practicar en la sala de clases.

**¿A qué desafíos considera que se están enfrentando los docentes sobre la diversidad cultural?**

Emmh, yo creo que a menos que nos llegue un alumno que nos quiera imponer su voluntad, entonces yo creo que ahí podríamos tener problemas. Mhh (...) yo creo que lo principal ahora es que pudiéramos tener capacitaciones o que nos vengan a contar cómo lo han estado haciendo para abordar toda la diversidad, no solo los extranjeros sino también temas de género o de alumnos que tengan alguna discapacidad, etc. Y también, en el curriculum docente para que en ningún ramo queden en el aire.

También yo creo que se debería dar más espacio en el colegio para que puedan participar, otras instancias como celebrar el día nacional de ellos, de Venezuela etc. O crear actos de la inclusión intercultural donde se puedan unir los departamentos y hacer que todos quieran y puedan participar. Este año se hizo el primero y funcionó super bien, a mi me alegra que se puedan dar esas oportunidades porque son super formativa.

Ya para terminar, ¿hay alguna duda o comentario que quiera hacer para cerrar la entrevista?

Ehmm No, ya nada. Después quisiera saber los resultados de tu investigación, es interesante que quiera profundizar en estos temas, al final son muy relevantes para el futuro porque las cosas vana seguir cambiando (...)