



Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Magíster en Educación mención currículum
Facultad de Pedagogía

Creencias de los docentes sobre educación intercultural en contexto de estudiantes migrantes.

Autor(a): Nicole Millaguir Epuleo
Profesor(a) Guía: Grado. Nataly Pérez

**Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en
Educación mención currículum**

**Enero, 2021
Santiago, Chile**

Índice

Agradecimientos.....	3
Resumen.....	4
Abstract	4
Introducción y definición del problema.....	5
Marco Teórico	8
Política educativa.....	8
Multiculturalidad e interculturalidad.....	11
Formación docente e interculturalidad.....	14
Pregunta de investigación	17
Objetivos de investigación.....	17
Marco metodológico.....	18
Tipo de investigación.....	18
Muestra.....	18
Unidad de estudio.....	18
Técnica de producción de datos.....	19
Procedimiento de análisis de datos.....	21
Resultados	22
Dimensión: Migración y sociedad.....	22
Dimensión: Aulas multiculturales.....	25
Dimensión: Necesidades docentes.....	28
Discusión y conclusiones.....	31
Referencias	34
Anexos	38

Agradecimientos

A mi sol, mi compañero, amor de mi vida...

A mi familia, que siempre estuvieron allí...

A mis amigas, mujeres fuertes, mi energía y valentía para seguir...

A los que ya no están...

Sin ustedes, no habría sido posible. Les amo...

Resumen

Desde el 2013 ha habido un aumento importante de la población extranjera en Chile, provenientes principalmente de América Latina y el Caribe. Esto ha significado, a su vez, un desafío importante para nuestro sistema escolar quien debe reconocer, respetar y promover la inclusión de los estudiantes extranjeros.

Resulta necesario evidenciar la situación actual de la educación intercultural en contexto de estudiantes extranjeros. Es por ello que se realiza un estudio de las creencias que poseen los docentes de un liceo Municipal de Recoleta acerca de la educación intercultural en contexto de estudiantes migrantes. Para ello se realizó una encuesta tipo Likert el cual los docentes por medio de una escala de valoración manifestaron su opinión acerca la migración y la sociedad, sus acciones en sus prácticas docentes y por último sus necesidades en función de la educación en contexto de aulas diversas culturalmente. Los resultados permitieron evidenciar las principales creencias de los docentes, las discordancias y comprender la necesidad de realizar acciones que para una educación intercultural que permita el desarrollo de sociedades más democráticas y justas. Donde aquello que se explícita en la Ley General de Educación, como los principios de diversidad, integración e interculturalidad, se cumpla.¹

Palabras claves: educación intercultural, formación docente, migración, diversidad cultural.

Abstract

Since 2013, it has been an important increase of foreign residents in Chile, who comes from Latin America and the Caribbean principally. This has meant, at the same time, a significant challenge to our school system, which must recognize, respect and promote inclusion among foreign students.

It is necessary to demonstrate the actual situation of intercultural education in the context of non-native students. Consequently, a research is developed on teacher's beliefs of a Recoleta's public school referring to intercultural education in the context of students. In consequence, a Likert scale survey was made on teachers, who through a ranking scale, gave their opinion regarding migration and the society itself, their actions on their pedagogical practices and their educational needs in respect of culturally diverse classroom. The results allowed to show the principals teacher's beliefs, the disagreements and to understand the necessity to take action to an intercultural education that allows the development of more democratic and fair societies. Where is showed in the general law of educations, as the principles of diversity, integration and interculturality, were realized.

Key words: Intercultural education, teaching formation, migration, cultural diversity.

¹ La autora de esta investigación, considera que la escritura suele reproducir prácticas sexistas y con el fin de no seguir reproduciéndolas, por lo tanto cuando en esta investigación se hable de los profesores y los estudiantes hace referencia a cualquier identidad de género, incluyendo las no binarias.

Introducción

Estudios recientes elaborados por el Instituto Nacional de Estadísticas (2019) estiman que la cantidad de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre del 2018 ha presentado un crecimiento del 67,6% entre abril del 2017 y diciembre del 2018. De la misma manera, el estudiantado extranjero ha crecido significativamente, en el 2018 se ha constituido como un 3,5% de la matrícula del sector municipal (Fernández, 2018). Estos cambios en la composición de la matrícula han significado diversos efectos a nivel macro y micro escolar.

En este contexto, el Ministerio de Educación- Mineduc- ha debido realizar cambios que permitan la inclusión del estudiantado extranjero que forma parte importante del sistema educacional chileno. Dentro de estos cambios, se evidencia hacia el 2005, la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y sus Familias que buscaba garantizar el acceso del estudiantado extranjero al sistema educativo en las mismas condiciones de quienes tienen la nacionalidad chilena. Posteriormente, en el 2007 se firmó un convenio en conjunto con la Junta Nacional de Jardines Infantiles, que buscaba facilitar el ingreso a sus programas de Educación Parvularia a hijos e hijas de familias de inmigrantes y/o refugiados. Años más tarde, para el 2016, se creó la Coordinación Migrante Mineduc- CMM- que tiene por objetivo, garantizar el cumplimiento de derecho a la educación e inclusión de niñas y niños y estudiantado extranjero, respetando los principios de igualdad y no discriminación.

Entendiendo la necesidad de avanzar hacia la inclusión, es que actualmente, desde el Mineduc existe un documento que surge como una Política Nacional para Estudiantes Extranjeros (Mineduc, 2018) que se apoya en la Ley de Inclusión Escolar (Ley N°20.845/2009) la cual busca un sistema educativo que se rija bajo los principios de Integración e inclusión, que elimine todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje. Este documento describe como objetivo promover una educación con un enfoque intercultural entendiéndolo como horizonte social ético-político en construcción, desde el cual surgen relaciones horizontales entre las distintas personas, proveyendo nuevas formas de convivencia ciudadana sin distinción de origen, valorando la riqueza de la diversidad de las culturas, desde el ámbito lingüístico, cultural, natural y espiritual (Mineduc2018). Surgen así nuevos desafíos a nivel de gestión, de los cuáles el Ministerio de Educación los plantea en un plazo del 2018 al 2022.

En este contexto, se observa una creciente preocupación por aportar a las demandas educacionales en el contexto actual de las alzas de estudiantes migrantes en nuestro país. Sin embargo, la existencia de estos documentos legales, no aseguran por sí mismo el respeto a los derechos explicitados en las normas y decretos, por tanto, tampoco la inclusión, más estos, solo se limitan al aseguramiento del acceso y progreso de los estudiantes migrantes al sistema educacional chileno (Cerón, Pérez y Poblete, 2017).

Planteamiento del problema

Poblete (2016) para un estudio de la Superintendencia de Educación, afirma que la sociedad no está acostumbrada a la diversidad cultural. Y en este sentido, las escuelas reproducen discursos y prácticas sociales en su interior, acordes a estos supuestos. Por tanto es de suma relevancia la situación que viven los y las estudiantes migrantes en nuestro país.

Es momento de replantearse el rol que cumple la escuela en la sociedad, entendiendo las funciones básicas de cohesión social, integración política y apoyo al desarrollo personal (Fernández, Terrén 2008). Estas funciones, como declara Cerón (2017) están mediadas por las actitudes y percepciones que poseen los integrantes de la comunidad educativa. Siendo el docente, un responsable significativo en el tratamiento y abordaje de la diversidad en el aula.

La experiencia recorrida y aprendida me lleva a reflexionar sobre como los docentes y las instituciones escolares siguen reproduciendo las desigualdades e inequidades sociales. ¿Es responsable la formación inicial docente? ¿Es responsable la ausencia de formación continua del profesor en temas alusivos a interculturalidad? ¿Las políticas estatales aportan a disminuir la prolongación de discursos y prácticas de discriminación?

Al respecto, existe una inseguridad por parte de los docentes al momento de enfrentarse a estos contextos escolares. Pues subsiste una distancia entre la formación inicial que recibieron los docentes durante su pregrado y la formación que reciben los estudiantes que ingresan a las escuelas (Zapata y Pérez 2014).

Las demandas estudiantiles van cambiando, por tanto cabe preguntarse ¿El profesorado también cambia? ¿La formación inicial de los profesores está preparada para enfrentar las demandas actuales, respecto a diversidad cultural? ¿Es la formación continua del profesor una posibilidad? En este sentido, Mora (2018), afirma que los docentes carecen de formación relativa a lo intercultural, enfrentándose a las escuelas sin formación previa. En tanto al momento de vivir experiencias en aulas con gran diversidad cultural, se presenta todo un desafío para el docente en la que de acuerdo a decisiones personales y/o acompañadas por la institución, se puede transformar en una problemática o no.

En términos legislativos, las instituciones que forman a los y las profesoras en Chile se rigen por los Estándares orientadores para los egresados de las carreras de Pedagogía (Mineduc, 2011). Estos estándares hacen mención al conocimiento que debiesen tener los y las docentes, siendo estos, profesionales que deben estar preparados para atender a la diversidad y promover la integración dentro de la sala de clases (Mineduc, 2012). No obstante, pese a las políticas estatales en los Estándares de formación inicial y Marcos de desempeño docente, aún existe un vacío en la formación del profesorado en educación intercultural desde un contexto latinoamericano (Mora, 2018). Si bien se han creados políticas nacionales para la integración de los estudiantes migrantes, estas comienzan desde la base de considerar la diferencia como una problemática que se debe solucionar,

en donde las estrategias pedagógicas apunten al acceso a la educación y a la folclorización de las otras culturas.

Resuenan en mi cabeza palabras empleadas por los integrantes de los equipos directivos o de otros profesores: “ellos vienen llegando, ellos se deben adaptar”, “le dije al apoderado que acá las cosas se hacen distinto y que las debe aprender porque no está en su país”, “los niños y niñas venezolanos me preguntan porque hablo otro idioma”, “eso que comes no es sano, que asco”, “aquí son todos los niños iguales, porque todos son niños”, “nosotros tratamos a todos iguales”, y un gran etcétera. ¿Cuál es el problema que tenemos con la diferencia? ¿Porque nos resulta tan malo ser diferente? Muchas de estas frases incluso se plantean de manera inconsciente, “sin querer” como se diría.

Sin embargo, cada una de ellas trae consigo ciertas creencias que fueron aprendidas a lo largo de su vida, su formación como profesor y su práctica docente. Una luz de esperanza se asoma, al pensar que como todo esto fue aprendido, entonces hay que comenzar por desaprender. Quizás resulte lo más complejo, pero así como las sociedades cambian, las escuelas también lo pueden hacer. El período 2019 y 2020 en Chile han sido años de cambios y revolución, en donde priman discursos de equidad, de justicia y valoración social. Es momento de reflexionar sobre esas mismas ideas en espacios como la escuela.

Es relevante, por lo tanto, considerar el rol que tienen los docentes en la inclusión de estudiantes migrantes. La cuál está determinada por las creencias que estos tengan sobre la migración, la multiculturalidad e interculturalidad que ha construido en base a su experiencia personal, lo que finalmente puede determinar su desempeño profesional afrontando la situación como un problema, un desafío y/o una oportunidad.

Bajo estas premisas es que se espera indagar sobre cuáles son las creencias que poseen los docentes, que se desempeñan en establecimientos educacionales de dependencia municipal, sobre la educación intercultural, en una de las comunas de la región metropolitana con mayor tasa de inmigrantes, Recoleta.

Marco teórico

Política educativa

En el siguiente apartado, se revisará la educación intercultural a partir de la política educativa vigente en Chile. En el marco regulatorio de la educación chilena, la Ley n° 20.370, denominada Ley General de Educación² (LGE, como se mencionará más adelante) establece ciertas normas generales que explicitan fines y principios educativos. En ella, en el artículo n°2, señala que:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (Ley General de Educación n°20.370. p.1)

El sistema educacional chileno se basa en los derechos que se encuentran garantizados en la Constitución y en los tratados internacionales ratificados. El derecho a la educación y a la libertad de enseñanza es la base para la construcción del sistema educacional en Chile. Dentro de los principios declarados en el artículo n°3 de la LGE, se señala tres conceptos alusivos a la temática de esta investigación:

- e) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.
- j) Integración. El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.
- l) Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

² Ley General de Educación, conocida bajo la sigla LGE. Fecha de promulgación 17-AGO-2009 y fecha de publicación 12-SEP-2009.

En este sentido, la ley establece que la forma de respetar la diversidad, es por medio de la educación Intercultural Bilingüe, permitiéndose, un diálogo armónico con la sociedad. Sin Embargo, se omite cualquier relación de la educación intercultural con el estudiantado inmigrante. Quilaqueo y Torres (2013) expresan que, en gran parte de los países de América Latina, los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad se refieren a la educación intercultural bilingüe. Es por ello, que tal como establece Barrios (2014) es necesario instaurar políticas educativas pertinentes al contexto escolar, aulas que se han visto transformadas por el aumento de estudiantes extranjeros, de esta manera contribuir a una correcta integración de los niños, niñas y jóvenes a la educación chilena.

El concepto de diversidad en el aula es tratado en la normativa vigente desde distintas aristas, entre ellas la Ley N°20.845/2015, llamada Ley de Inclusión, que hace referencia a la regulación de la selección y financiamiento escolar. Por otro lado, durante el mismo año, el Ministerio promulga el decreto Ley N° 83/2015 en donde se establecen ciertos criterios y orientaciones de adecuación curricular para los estudiantes que posean necesidades educativas especiales, tal es el caso del Diseño Universal de Aprendizaje en donde se espera que promover practicas inclusivas favoreciendo las diferencias de aprendizaje que puedan presentar el alumnado. Y por último las diferencias culturales que existen en el aula con la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2019 (MINEDUC, 2018). Una misma institución atribuye el mismo concepto para diferentes áreas, evidenciando una distancia entre ellas. Sin embargo, como plantea Alarcón (2020), todas estas iniciativas tienen en común que son derivadas de políticas educativas sobre minorías, grupos sociales focalizados, minoritarios, marginados, subordinados. Estableciendo una jerarquización entre estos diversos grupos y a su vez homogeneizando en el universo mismo de cada uno.

Estas políticas compensatorias hacia estos grupos sociales legitiman y siguen reproduciendo las desigualdades sociales. Al respecto, desde la misma posición Belmar, Cornejo, Cornejo, Domínguez, Rioseco y Sanhueza (2019) afirman que la diversidad es percibida por el modelo educativo como una carencia, en tanto la escuela se posiciona como un espacio que debe intentar compensar las diferencias garantizando igualdades de oportunidad educativa. En Chile, la evidencia muestra que existen acciones más de integración que de inclusión, dadas las lógicas "asimilacionistas" propias de la cultura escolar, con un fuerte énfasis, por ejemplo, en un currículo nacionalista y monocultural, con menos espacios para el diálogo del otro diferente, tanto cultural como socialmente". (Joiko y Vásquez, 2016, p.139).

De igual manera para Beniscelli, Riedemann y Stang (2019), estas políticas asimilacionistas comprenden que los estudiantes que provienen de otras culturas e ingresan al sistema escolar son un obstáculo para la escuela. Las que tienen presencia en América desde hace muchos años y perduran hasta hoy, siendo la escuela uno de los espacios de mayor aplicación (Beniscelli, et al., 2019). Teniendo en consideración lo anterior, es que es de suma relevancia que exista una relación entre los proyectos interculturales con las estrategias políticas, en donde estén alineadas (Stefoni, Stang y

Riedemann, 2016), no se avanza realmente cuando la valoración de la diversidad es solo en la escuela, mientras que la realidad social sigue reproduciendo las desigualdades.

Otro punto, no menos relevante, es el tratamiento que se le da al currículum en materia de diversidad, multiculturalidad e interculturalidad. Mora, en su investigación de la política educativa para migrantes, presenta las recomendaciones propuestas por la mesa de trabajo de Desarrollo Curricular (2016) las cuales se dividen en cinco. Primero, respecto de las orientaciones generales para el currículum nacional, la autora menciona que hay presencia y reconocimiento en el documento sobre considerar la sociedad chilena como pluricultural, plural y diversa. En donde se abre una perspectiva de un currículum flexible que enaltezca la diversidad de los estudiantes. Segundo, los procesos de producción del currículum en donde deben ser considerados bajo criterios de diversidad, pertinencia y validez. Una tercera recomendación en relación a la implementación y desarrollo curricular, comprende el rol activo del docente como parte fundamental para la reflexión y análisis del currículum que le permita realizar acciones pedagógicas pertinentes y consistentes. Cuarto, la evaluación curricular que debe considerar otros indicadores de calidad y finalmente la última recomendación es la institucionalidad, que tiene la función de monitorear e interpretar los cambios sociales y en el sistema educativo para informar los procesos de desarrollo de la política nacional (Mora, 2018).

Si bien, de estas indicaciones en el documento ministerial se pueden desprender ideas sobre la multiculturalidad e interculturalidad, pareciera ser una declaración de buenas intenciones, pues la idea de diversidad cultural no está especificada quedando sujeta a la interpretación de las instituciones escolares. Hace ya unos años que el estado de Chile ha venido estableciendo políticas nacionales que mejoren el acceso de los estudiantes a la educación, no obstante los resultados de las investigaciones demuestran que aún queda mucho por hacer.

Como menciona Poblete y Galaz (2017) los estudiantes migrantes deben enfrentar diversos hechos que dificultan el acceso, la inserción y el progreso en el sistema escolar. Uno de ellos es los prejuicios que deben desafiar, en donde el color de piel, la forma de hablar son características distintivas que provocan marginación desde los estudiantes chilenos. Teniendo como consecuencia un impacto en la autoestima de los estudiantes extranjeros y deficiencias en su rendimiento académico (Poblete, 2009).

Lo anterior mencionado, corresponde a lo que se denomina currículum oculto, en donde Beniscelli, et al. (2019 citando en Ziffer, 2008) define como aquello que la escuela enseña, pero que no está presente de manera explícita en un documento, tales como: creencias, mitos, principios, normas, rituales, entre otros. Se sabe que la escuela es un espacio en el que confluyen una serie de simbolismos y rituales que modelan el comportamiento. En estos rituales abundan los principios nacionalistas que promueven un patriotismo de manera transversal a las clases, pues fuera de ellas se producen acciones como el canto del himno nacional, celebración de efemérides, entre otras. Lo que finalmente se transforma en una práctica homogeneizadora en contexto de escuelas con estudiantes diversos.

Ante este escenario, el proyecto “Ciudadanía y protección de los derechos humanos de la población inmigrante en Chile”, propone una serie de recomendaciones en el área de la educación, en la cual se destaca la necesidad de “Incorporar en la currícula educacional contenidos a favor de la interculturalidad y la integración en el marco de los derechos humanos” (Torres, 2011, p.83).

Multiculturalidad e interculturalidad.

Los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, han sido discutidos ampliamente por diversos autores. Estos conceptos, surgen durante el S.XX a propósito de las transformaciones sociales y culturales vividas luego del fenómeno de la migración. Como plantea Tijoux (2019), existen diferencias entre estos conceptos. Por un lado, el multiculturalismo habla sobre la convivencia que existe entre diferentes culturas, siendo uno de ellas, la que predomina sobre la otra, bajo esta consigna se suele caer en el monoculturalismo plural, pues ambas culturas existen, sin embargo se encuentran separadas.

En el multiculturalismo se produce una coexistencia entre diversas culturas y hábitos, pero es el capital global y una estructura normativa específica la pretensión universal, produciéndose al final y al cabo una homogenización o reducción de las culturas a esta índole capital-económica-política en la que bajo un sustento democrático-liberal el otro debe ser un ciudadano más ejerciendo derechos y deberes (Tijoux, 2019, p.5).

En este sentido, se asume que la multiculturalidad es entonces una mirada estática, cerrada y estable. Sin embargo, se sabe que las sociedades y los procesos culturales son cambiantes (Stefoni, et al., 2016).

Y por otro lado, Tijoux (2019) plantea que el interculturalismo, abarca aquellos espacios que la multiculturalidad no comprende, en donde el diálogo y la comunicación son el eje central, pues lejos de ser un concepto estático, resulta ser que este promueve un intercambio continuo entre las diversas culturas.

El concepto de interculturalidad, está asociado a la educación la cual debe considerar los conocimientos y saberes que posee cada estudiante en su experiencia y forma de vida (Walsh, 2008) Ante esto la autora afirma:

La interculturalidad, en cambio, aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. (Walsh, 2008, p.140)

En concordancia otros autores como, Quilaqueo y Torres (2013) establecen que bajo el contexto de educación, la multiculturalidad es entendida como la existencia de distintas culturas en un mismo espacio. Mientras que la interculturalidad se entiende más allá de una educación bilingüe, pues es un proceso que se construye a base del diálogo entre culturas. Por lo tanto, como plantea Stefoni, et al. (2016) la interculturalidad nace como un enfoque que supera al interculturalismo. Es decir, más que un acompañamiento a los procesos de intercambio cultural, este se relaciona con la intervención en estos.

La idea de una educación intercultural es un proyecto político, asegura Walsh (2004) más allá de lo educacional, sino que en todo orden social. En este sentido la autora afirma que:

“(…) Es argumentar no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales (...) o solamente por la creación de programas “especiales” que permitan que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes” (Walsh, 2009, p.14).

Al respecto, Matus (2015) declara dos conceptos claves que conforman parte importante en los contextos escolares, lo normal y la diferencia. Para establecer las definiciones de estos conceptos, es necesario relevar las ideas de diversidad, pues aunque exista normativas que lo establezcan, son los establecimientos educacionales quienes tienen sus propias formas de interpretar el concepto. Generalmente se le asocia a las ideas de discapacidad y necesidades educativas especiales. Predomina la idea reduccionista y limitada de entender la diversidad en distintos aspectos, como lo es cultural, sexual, entre otras. De esta manera la diversidad es una problemática en las escuelas, lo que finalmente se traduce en sistemas de razonamiento en donde estas identidades necesitan ser reparadas o compensadas y que potencialmente pueden mejorar. Esta idea en donde existe una infravaloración de ciertos grupos sociales, responde a la práctica de la integración asimilacionista, dice Rodríguez (2006).

La escuela como espacio de conocimiento y aprendizaje reproduce estos razonamientos, discursos y prácticas discriminatoria, pero como tal, también se pueden desaprender o aprender de otra forma. En la medida que la diferencia es presentada y descrita como una normalidad instalada, permitirme modificar estructuras sociales y culturales que fomentan la inequidad en el mundo. Este cambio de paradigma sugiere entonces la posibilidad de generar un impacto real, configurándose una idea transformadora (Matus, 2015), pues el interculturalismo, según Rodríguez (2006) defiende al inclusión de todos los ciudadanos buscando un entendimiento armónico, siendo una pieza clave para aprender a vivir juntos.

En tanto a la diversidad cultural de las aulas, es preciso mencionar que toda acción, razonamiento y discurso está relacionado con la valoración de la diferencia. En la medida que estás emerjan de los límites asociados a la tolerancia, irá avanzando a una educación intercultural. Que de igual manera que las ideas de diferencia y normalidad, este posee un carácter político, pues el espacio institucional es un contexto en donde las creencias, saberes y/o percepciones que tengan los y las docentes sobre la interculturalidad, toma ciertamente una posición social, cultural y por tanto político.

A medida que vamos avanzando en la globalización, las sociedades, la cultura y la política van cambiando, aunque esta transformación pareciera ser evidente, la idea que se percibe de los migrantes sigue siendo peyorativa. Esta idea de migración se arrastra desde momentos como la Guerra Fría y en los regímenes dictatoriales que surgieron en la década de los setenta y ochenta en Sudamérica, en donde no se reconoce los derechos de los migrantes, pues las políticas gubernamentales se han concentrado en establecer una normativa que regule la migración desde una perspectiva de seguridad y utilitaria, midiendo los costos y beneficios que la migración puede traer (Ramírez, 2016).

Esta práctica de exclusión sistemática, suele ser normalizada considerando a estos grupos sociales con un estatus diferente, que los convierte en subciudadanos (Sánchez-Melero, 2015). Esta perspectiva, construye percepciones y creencias criminalizadoras de la migración, ideas que se perpetúan en el actuar de la sociedad y que la escuela las reproduce como un espacio más de socialización.

Ante esto, el concepto de diversidad cultural no solo pareciera incomodar, generando resistencias en la sociedad, sino que además autores escabullen en su complejidad, generando una perspectiva crítica de este. Tal es el caso de Sánchez y Gil (2015) que proponen una diferencia entre diversidad cultural y la categorización cultural, considerando esta última como un acto de poder. Pensar la diversidad cultural como una categorización, suele ser común. Por ejemplo, a juicio de los autores, se categoriza a los grupos sociales bajo ciertos criterios como es la lengua, religión, nacionalidad, género, clase social, por consiguiente, cada grupo social es homogeneizado en sí. A su vez, de igual manera, se produce una jerarquización entre los distintos grupos aumentando la desigualdad entre estos y debilitando y/o provocando conflictos entre estos diversos grupos sociales.

Desde este punto de vista, la interseccionalidad presentes en las aulas, merece una oportunidad de presentar la diversidad y la igualdad como ideas que se relacionan entre sí provocando una nueva oportunidad educativa que nos permita avanzar hacia la interculturalidad valorando la diferencia, abstrayéndose de los prejuicios establecidos por la categorización (Sánchez y Gil, 2015). Es decir, donde los estudiantes sean capaces de valorar sus diferencias por medio de una consciencia crítica para generar espacios colectivos que permitan la transformación de la sociedad hacia condiciones de vida más justas. Dicho con palabras de Santos, Cernadas y Lorenzo (2013) unos de los desafíos fundamentales de las sociedades democráticas, es valoración de los distintos grupos sociales, donde la escuela es un espacio clave para el contacto y en este sentido los docentes como actores indispensables del rol educador, es que resulta relevante la labor que realizan y por consiguiente su aporte a la sociedad.

Por otro lado, McAllister y Jordan (2000) hacen mención a la adquisición de “competencias interculturales” por parte de los docentes, pues se espera que tengan las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para poder desempeñarse de manera eficaz en un medio intercultural. Pues no se trata solo de educar en y para la

tolerancia, sino además de enaltecer la riqueza que posee la diversidad humana y cultural. (Santos, et al., 2013)

Formación docente e interculturalidad.

Históricamente la educación en Chile se ha caracterizado por poseer rasgos monoculturales y centralizados (Quilaqueo y Torres, 2013), pues de norte a sur, de mar a cordillera se establece un curriculum unificado y poco flexible. Sin embargo, aunque la LGE establezca en sus principios la diversidad, la inclusión y la interculturalidad, no asegura que estas sean consideradas, aplicadas y comprendidas por los docentes e instituciones escolares. La importancia de promover una educación intercultural, permitirá eliminar las barreras de discriminación, pues el diálogo, permitirá disminuir las tensiones propias del intercambio sociocultural (Quilaqueo, 2007). El autor devela que dentro de un espacio de comunicación se:

(...) organiza un conjunto de actitudes cuyas significaciones son exteriorizadas en los códigos de conducta o de expresión, pero al mismo tiempo son interiorizadas en la memoria social de un grupo en los intercambios simbólicos. Estos intercambios identifican a cada miembro creando límites de reconocimiento y de exclusión (p.233).

Sin duda, la multiculturalidad en las aulas estos últimos años, ha llevado a replantear la forma en que los docentes deben enfrentar su quehacer pedagógico. Esta, es una oportunidad para reflexionar acerca de los compromisos y responsabilidad que tienen los docentes. Shulman (2005) menciona que el profesor educa no solo desde su conocimiento y su experticia de una materia, sino además comunica de manera consciente e inconsciente creencias, actitudes y valores que influyen en la comprensión de los y las estudiantes.

Ante este escenario, los y las docentes deben ser capaces de educar en esta multiculturalidad. López e Hinojosa, (2012) afirman que el proceso de formación y las creencias que los docentes posean, puede generar un impacto para la educación multicultural, "Este proceso formativo se convierte en un escenario ideal para favorecer su explicitación, convirtiéndolas en objeto de reflexión, e impulsando la construcción de un conocimiento más comprensivo, comprometido y sensible a la diversidad cultural en los futuros docentes" (López e Hinojosa, 2012, p.198).

A juicio de Paricio (2004), los docentes deben desarrollar ciertas destrezas y habilidades que le permitan desenvolverse en aulas multiculturales, de esta manera promover una educación intercultural. La autora las relaciona con cuatro capacidades "(...) la capacidad se establecer relaciones entre la cultura de origen y la extranjera; la sensibilidad cultural y la capacidad de emplear estrategias variadas para establecer contacto con personas de otras culturas; la capacidad de desempeñar el papel de intermediario cultural entre la

propia cultura y la extranjera y de resolver situaciones de conflicto y malentendidos culturales; y la capacidad para superar estereotipos” (Paricio, 2004, p.6).

Añádase a esta idea planteada por la autora, que el proceso de competencia intercultural no es un fin, pues nunca puede darse por finalizado, debido a que las identidades y valores sociales que poseen los sujetos no son fijos, sino que estos van transformándose a lo largo del tiempo, en tanto al rol del profesor de igual forma debe cambiar en la medida que entra en contacto con nuevos grupos sociales.

Si bien no existe un decálogo de cómo ser un buen docente intercultural, los diversos autores consensuan que la interculturalidad debiese ser una herramienta pedagógica, tal como lo plantea Walsh (2009), que permita a los docentes construir un nuevo saber, una forma de hacer pedagogía, reconociendo la diversidad y la heterogeneidad, formas, valores y perspectivas que ofrecen las diversas culturas (Quilaqueo, 2007)

Una investigación realizado en el 2019 en escuelas que poseen un alto porcentaje de estudiantes inmigrantes, devela la presencia de espacios para la expresión cultural no chilenas, cómo por ejemplo cantar el himno nacional de otro países o bailes que denotan cierta valoración de la diversidad cultural de las aulas (Beniscelli, et al., 2019). No obstante estas son parte solo de la visibilización multicultural, evidenciando una distancia hacia lo intercultural.

Como destaca Hombrados y Castro (2013), visibilizar las diferencias culturales y étnicas contribuyen además a las relaciones interpersonales que se puedan generar dentro del espacio escolar entre toda la comunidad educativa, disminuyendo así los conflictos sucedidos en el aula y como consecuencia mejorando el clima de aprendizaje. Para esto, el autor destaca la idea de que las escuelas deben potenciar un apoyo social que implica aspectos multidimensionales, donde no solo la formación inicial y continúa del profesor es relevante, sino que además la escuela debe proveer de una ayuda emocional, material y de información.

Considerando los datos aportados por la Superintendencia de Educación (2015) menciona que una de las materias que predominan en las denuncias por discriminación, es la relacionada con inmigrantes o de distinto origen racial, abarcando un 2% del total de las denuncias. Y aunque existe una normativa vigente que promueva espacios de no discriminación, resulta todavía un desafío avanzar en materia de respeto y valoración por la diferencia, pues no es suficiente incluir a los estudiantes inmigrantes permitiendo el acceso a la educación como un derecho universal garantizado, sino que el mayor desafío es incluirlos en el aprendizaje por medio de la potenciación de las relaciones interpersonales entre sus pares y con los docentes.

Es por ello que las aulas multiculturales, pueden ser una oportunidad de generar diálogo, intercambio, de reflexión y construcción. Sin embargo dependerá de las intenciones o voluntades que posean los y las docentes. Es así que “La suerte de cada alumno depende de la iniciativa e ideología particular de cada uno de los docentes que le sea asignado” (Beach, 2011, p. 5). Esto es parte del curriculum oculto, pues en la medida que

sus creencias o actos simbólicos se dirijan a ideas homogeneizadoras puede resultar potencialmente un espacio de crecimiento o de discriminación.

Tal como menciona Tijuox (2013) el vacío y la ausencia de formación docente en interculturalidad, podría explicar las acciones discriminatorias por parte de los profesores y la comunidad educativa hacia los inmigrantes.

En un estudio realizado en Chile, por la Universidad de Deusto de España, a 150 escuelas de la Región Metropolitana, se establece dentro de las problemáticas surgidas en las aulas diversas culturalmente que, las creencias de los y las profesoras son un elemento que influye en la integración del alumnado extranjero. Si bien hay abundantes opiniones positivas respecto de los niños y niñas inmigrantes³, destacan algunos prejuicios que comienzan a repetirse en distintos colegios (Stefoni, Acosta, Gaymer, Casas-Cordenon, 2010, p.102).

Estas problemáticas no deben transformarse en un impedimento para que las instituciones educativas puedan promover la interculturalidad. Que en la opinión de Leiva, (2011), se deben a la ausencia de formación de los docentes en materia de interculturalidad, tanto en la formación inicial, como en la formación permanente. Sin embargo, autoras como Moreno y Atienza (2016) sugieren que para que los estudiantes sean capaces de valorar la diversidad cultural, es necesario que el docente ponga en tela de juicio no solo sus creencias, sino que además ayude a que los estudiantes también lo hagan, en donde este rol de mediador, permita al docente convertirse en un *aprendiz intercultural*. (Paricio, 2004).

Bajo estas concepciones donde el docente es un componente activo dentro de la educación intercultural, resulta un reto colectivo la formación de profesores competentes que permitan que los estudiantes posean las aptitudes necesarias para ser ciudadanos plenos. (Cernadas, Lorenzo y Santos, 2019) he aquí una labor docente transformadora acompañada de un compromiso con el cambio social.

La escuela como un espacio social llena de simbolismos (Poblete, 2017), es un elemento fundamental para generar espacios de inclusión. Pues los estereotipos respecto de las comunidades inmigrantes se difunden dentro y fuera de la escuela. La escuela es un reflejo de la sociedad, por lo tanto un docente podría perpetuar esas creencias y disponerlas a la gestión del aula impactando de manera positiva o negativa hacia a la inclusión de las comunidades inmigrantes. Es por ello que esta investigación desea colocar el foco como objeto de estudio a los docentes que se enfrenta a diario a las aulas multiculturales y que debido a las transformaciones sociales de este último tiempo, cada vez son más diversas.

³ Como opiniones positivas, dentro de esta investigación, se manifiestan las relacionadas con habilidades en castellano, sistematicidad en el estudio, responsabilidad, disciplina, entre otros.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las creencias de los docentes de un liceo municipal de la comuna de Recoleta, acerca de la educación intercultural en contextos de estudiantes inmigrantes?

Objetivo general

Comprender las creencias docentes de un liceo municipal de la comuna de Recoleta, con respecto a la educación intercultural en contextos de estudiantes migrantes.

Objetivos específicos

- Identificar las creencias que poseen los y las docentes de un liceo municipal de la comuna de Recoleta en relación a la educación intercultural en contexto de estudiantes migrantes.
- Describir las creencias de los docentes de un liceo municipal de la comuna de Recoleta en relación a la educación intercultural en contextos de estudiantes migrantes.
- Interpretar las creencias de los docentes de un liceo municipal de la comuna de Recoleta en relación a la educación intercultural en contextos de estudiantes migrantes.

Marco metodológico

Tipo de investigación

La presente investigación se inscribe bajo el paradigma de investigación cualitativa, dado que busca comprender algunas creencias de profesores acerca de la educación intercultural y que se han desempeñado en contextos de aulas con estudiantes migrantes. Esta selección de tipo de investigación se refuerza en la idea planteada por Denzin (2008) quien menciona que este tipo de investigación permite un mundo de conocimiento, sentido y significado para entender y enfrentar los problemas de la sociedad. Que para efecto de esta investigación busca comprender cuáles son las creencias que los profesores han desarrollado desde sus vivencias, de manera de comprender los procesos surgidos en la escuela permitiendo nuevas reflexiones, interrogantes, y abriendo nuevas discusiones.

Muestra

La muestra de esta investigación que se llevará a cabo bajo un estudio de caso, donde en concordancia con lo que plantea Yin (2013) este consiste en una investigación de un fenómeno específico y complejo que es estudiado dentro de su contexto en el mundo real, a partir de ello se espera llegar a la comprensión del caso en interacción con su contexto. En este sentido, de acuerdo a lo planteado por Jiménez y Comet (2016), las investigaciones cualitativas tienen gran afinidad con los estudios de caso, pues al tratarse de temas que son únicos con determinadas características permiten un acercamiento real al contexto donde se produce el fenómeno investigado.

Para efectos de esta investigación, es que el contexto de la investigación es realizado en la comuna de Recoleta, cuya cifra de residentes extranjeros es de las más altas en la región metropolitana. Por otro lado, surge a partir de la inquietud de la investigadora producto a experiencias observadas y vividas en el establecimiento.

Los criterios de inclusión y exclusión corresponden a dos tipos:

1. La primera corresponde a un criterio temporal que se relaciona con los años de experiencia que poseen los docentes participantes de los establecimientos municipales de la comuna de Recoleta, el cual estará sujeto a que posean a lo menos 1 año en ejercicio en dicha comuna.
2. El segundo corresponde al criterio espacial que permitirá incluir a los docentes que se desempeñen en espacios de diversidad cultural. (Entiéndase por espacio la institución escolar, sala de clases, patio, entre otras) pertenecientes a la Municipalidad de comuna de Recoleta.

Unidad de estudio

Esta investigación contempla como unidad de estudio a los y las docentes de un establecimiento educacional de tipo municipal de la comuna de Recoleta, cuya tasa de

estudiantes inmigrantes supera el 60%, según los datos aportados por el director del establecimiento.

Se recolectarán los datos a partir de la técnica de cuestionario escala Likert. Para ello creó una encuesta dividido en tres partes:

Parte 1. Creencias sobre la migración y sociedad.

Parte 2. Creencias sobre aulas multiculturales.

Parte 3. Preocupaciones en la formación docente

Cuyos docentes deberán marcar su preferencia otorgando un valor a las afirmaciones propuestas.

Técnicas de producción de datos

Para esta investigación se utilizarán la técnica de producción de datos cuestionario Likert.

El cuestionario Likert supone la aplicación de una encuesta basado en la propuesta por Hernández, Fernández y Baptista (2014) de elaboración propia. Este se constituyó en tres ítems, migración y sociedad, aulas multiculturales y formación docente, que se relacionan con las variables que determinaran las creencias y saberes acerca de la interculturalidad. Este instrumento se dividió en tres partes:

Parte 1. Creencias sobre la migración y sociedad, en la que se le solicita al docente expresar su opinión por medio de las valoraciones completamente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y completamente en desacuerdo a cinco afirmaciones relacionadas por las creencias que poseen sobre la migración y los efectos que trae a la sociedad.

Tabla 1. Parte I. Creencias sobre la migración y sociedad.

Completamente de acuerdo	4
De acuerdo	3
En desacuerdo	2
Completamente en desacuerdo	1

Nº	Afirmaciones	4	3	2	1
1	Es la diversidad una característica constitutiva de nuestra sociedad.				
2	Es la inmigración un estímulo importante al desarrollo y la				

	modernización del país.
3	Existe una relación entre la inmigración y los problemas de delincuencia.
4	Existe alguna relación entre la inmigración y los problemas con el retraso y subdesarrollo del país.
5	La situación de los inmigrantes en Chile debe ser regulada por medio de una ley que mejore su condición.

Fuente: Elaboración propia.

Parte 2. Creencias sobre aulas multiculturales, en esta se le solicita a los docentes manifestar su opinión sobre la organización de su ejercicio docente, en que él debe asignar los valores de siempre, frecuentemente, rara vez y nunca a cinco acciones que el docente desarrolla en su labor de educador.

Tabla 2. Parte II Creencias sobre aulas multiculturales.

Siempre	4
frecuentemente	3
Rara vez	2
Nunca	1

N°	Acciones	4	3	2	1
1	Los contenidos de la asignatura que desempeño los organizo de tal forma que se relaciona con la diversidad cultural de mi clase.				
2	Planifico las actividades de los estudiantes considerando la experiencia, saberes y conocimiento de mis estudiantes.				
3	Elaboro estrategias didácticas que promuevan el diálogo de saberes entre estudiantes.				
4	Planifico secuencia de actividades que permitan socializar entre estudiantes.				
5	Diseño estrategias didácticas que permitan abordar la diversidad cultural de la sala de clases.				

Fuente: Elaboración propia.

Parte 3. Preocupaciones en la formación docente, en este ítem se busca que los docentes expresen su opinión sobre la importancia que le otorgan a su desarrollo profesional en el que se plantean seis preguntas a las que deben asignar el valor de indispensable, medianamente importante, poco importante o no se toma en cuenta.

Los datos obtenidos con este instrumento permitirán en un primer momento analizar estadísticamente las respuestas para luego poder describir e interpretar las creencias que poseen los y las docentes del liceo municipal de Recoleta.

Tabla 2. Parte III Necesidades docentes

Siempre	4
frecuentemente	3
Rara vez	2
Nunca	1

N°	Necesidades	4	3	2	1
	¿Qué tan importante es				
1	Conocer sobre el país de origen de sus estudiantes?				
2	Conocer la lengua de origen de sus estudiantes?				
3	Dominar estrategias didácticas para valorar la multiculturalidad?				
4	Observar que tan familiarizado está el o la estudiante y su familia con la manera en que está organizado el sistema escolar chileno?				
5	Que el establecimiento regule la normativa interna con protocolos, orientaciones e instructivos para el abordaje de la diversidad cultural?				
6	La formación continua profesional docente sobre temas alusivos a la diversidad cultural?				

Fuente: Elaboración propia.

Procedimientos de análisis de datos

El análisis de los datos se realizará luego de la aplicación del cuestionario escala Likert. A partir de los resultados, se realizará el proceso de codificación física de los datos. A partir del valor asignado se completará la matriz con los datos recolectados bajo un programa de análisis estadístico, Excell, IBM SPSS®, Minitab o equivalente (Hernández, 2014).

Etapa 1: Una vez aplicada la encuesta los datos serán traspasados a una planilla del programa computacional office Excel que permitirá limpiar los resultados. Una vez finalizado el plazo se revisarán los datos uno a uno para corroborar que aquellos datos aportados correspondan a los solicitados

Etapa 2: Posteriormente se procesaran los datos en un programa de análisis estadístico SPSS 25. Para esto se analizarán los porcentajes de respuestas, media y desviación estándar por cada categoría establecida en el cuestionario, cuyo formato consta de tres partes.

Etapa 3: Finalmente a partir de este análisis se realizará un análisis cualitativo por medio de la interpretación de los datos obtenidos, relacionando los porcentajes de respuestas para cada ítems, la media y la desviación estándar para cada categoría.

Resultados

A continuación mostramos las puntuaciones más significativas obtenidas tras la aplicación de la encuesta tipo Likert a 36 profesores de un liceo municipal de Recoleta, correspondientes al 81% del universo de profesores del liceo que cumplen con los criterios de inclusión y exclusión.

Dimensión: Migración y sociedad

La primera dimensión abarca cinco afirmaciones relacionadas a las creencias que poseen los docentes hacia los inmigrantes viviendo en nuestra sociedad chilena. Para ellos los y las docentes del liceo municipal de Recoleta debían optar marcando la alternativa que más se acercara a sus creencias valorándola con “completamente de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo” y “completamente en desacuerdo”.

Tabla 1. Migración y sociedad.

N	Ítem	% Respuestas				Media	Desv.
		4	3	2	1		
1	Es la diversidad una característica constitutiva de nuestra sociedad	75	22,2	0	2,8	3,72	0,513
2	Es la inmigración un estímulo importante al desarrollo y la modernización del país.	55,6	22,2	0	22,8	3,33	0,828
3	Existe una relación entre la inmigración y los problemas de la delincuencia.	38,9	44,4	13,9	2,8	1,81	0,786
4	Existe alguna relación entre la inmigración y los problemas como el retraso y subdesarrollo del país.	55,6	33,3	2,8	8,3	1,64	0,899
5	La situación de los inmigrantes en Chile debe ser regulada por medio de una ley que mejore su condición.	61,1	27,8	0	11,1	3,50	0,97

Fuente: Elaboración propia.

Al observar la tabla, se puede desprender que las respuestas respecto a las afirmaciones sobre las creencias de los docentes acerca de la migración y la sociedad, son de tipo heterogénea, debido a que su desviación estándar en los cinco ítems se encuentran más cerca del uno. No obstante, centrando la atención en los porcentajes, podemos observar

que los más elevados se encuentran en los ítems uno y cinco donde la valoración nos indica una tendencia positiva hacia la diversidad cultural. Un 75% de los docentes cree que la diversidad es una característica que constituye nuestra sociedad, mientras un 61,1% asegura estar “completamente de acuerdo” con que esta situación migratoria debe estar regulada por una ley.

A pesar de estos datos, al concentrar la mirada en los ítems tres y cuatro se observa una tendencia negativa hacia las consecuencias que puede traer la inmigración hacia la sociedad chilena. Los docentes creen con un 38,9% que la inmigración tiene relación con la delincuencia mientras el 44,4% cree estar “medianamente de acuerdo” con esta afirmación. Si se realiza la sumatoria en la valoración con tendencia hacia lo negativo, un 83,3% de los docentes asocia en cierta medida, la inmigración con la delincuencia.

Respecto al ítem cuatro, el fenómeno es el mismo, dónde más de la mitad de los docentes cree que la inmigración provoca problemas como el retraso y subdesarrollo del país con cifras como el 55,6% donde aseguran estar “completamente de acuerdo” con la afirmación, mientras un 33,3% está “medianamente de acuerdo” con la aseveración, creando un total de un 88,9% del universo encuestado con una tendencia negativa.

Esta idea peyorativa de los migrantes predomina en esta categoría. Las ideas criminalizadoras que se perciben concuerda con lo propuesto por Sánchez-Melero (2015), la que otorga una categoría de subciudadanos al cuál de manera sistemática se excluye de la sociedad.

En este sentido, los y las docentes de un liceo municipal de Recoleta consideran la diversidad cultural como un fenómeno en el cuál están inmersos y que consideran debe ser regulada para aportar a un estado más moderno, considerando el ítem dos con un 55,6% de respuesta a favor de esta afirmación.

Tal como afirma Ramírez (2016) no se reconocen los derechos de los migrantes y como manifiestan las respuestas de los docentes, se espera que haya una regulación al respecto, pero al observar los ítem cuatro y cinco de esta misma categoría, se puede interpretar que esta normativa sea desde una perspectiva de seguridad y utilitaria, pues los costos de recibir población migrante pueden ser altos, como la del aumento de la delincuencia y/o un retraso en el desarrollo del país.

¿Contribuyen estas creencias a la inclusión de estudiantes migrantes? Existe una normativa que en distintos líneas asegura que la educación chilena promueve prácticas de inclusión educativa basada en los derechos humanos que figuran en la constitución. Pero estas políticas educativas no se hacen cargo de las creencias discriminatorias basadas en prejuicios. Las afirmaciones de Beniscelli, Riedemann y Stang (2019) toman mayor fuerza, pues las políticas educativas en Chile poseen característica asimilacionista en donde los docentes comprenden que los estudiantes tienen distinto origen, poseen otra cultura, pero para el sistema escolar son un obstáculo. Hay un reconocimiento a la multiculturalidad, sin embargo estas ideas están lejos de formar parte de un proyecto

educacional con miras a la interculturalidad, cuya valoración a la diferencia anule la reproducción de desigualdades.

Esto puede traer como consecuencia un desempeño académico deficiente, pues los obstáculos que los estudiantes deben enfrentar al ingresar al sistema educacional son diversos, afirma Poblete (2017), uno de ellos, es desafiar los prejuicios docentes.

Dimensión: Aulas multiculturales

Esta dimensión contaba de cinco ítems, cuyas afirmaciones se relacionan con las creencias que los docentes poseen en relación a las acciones que realizan en sus prácticas docentes. Para ello la valoración estaba asignada del cuatro al uno, numeración indicativa de los siguientes conceptos como: “Siempre”, “frecuentemente”, “rara vez” y “nunca”.

Tabla 2. Aulas multiculturales

N	Ítem	% Respuestas				Media	Desv.
		4	3	2	1		
1	Los contenidos de la asignatura que desempeño las organizo de tal forma que se relaciona con la diversidad cultural de mi clase.	52,8	41,7	5,6	0	3,47	0,609
2	Planifico las actividades de los estudiantes considerando la experiencia, saberes y conocimiento de mis estudiantes.	55,6	41,7	2,8	0	3,53	0,560
3	Elaboro estrategias didácticas que promueven el diálogo de saberes entre estudiantes.	44,4	55,6	0	0	3,44	0,504
4	Planifico secuencia de actividades que permitan socializar entre los estudiantes.	38,9	58,3	2,8	0	3,36	0,543
5	Diseño estrategias didácticas que permitan abordar la diversidad cultural de la sala de clases.	44,4	50,0	5,6	0	3,39	0,599

Fuente: Elaboración propia.

En esta categoría acercándonos a lo relacionado estrictamente con la labor docente, corresponde a cinco ítems de afirmaciones cuya valoración en su mayoría tiende a las creencias positivas frente a las aulas multiculturales sobre las prácticas de los docentes del liceo municipal de Recoleta.

Al centrarse en los porcentajes de respuestas gran parte de los docentes dice considerar la multiculturalidad de las aulas en sus prácticas docentes. Puntualmente en los ítems uno y dos, donde un 54,8% afirma que “siempre” organiza los contenidos de su asignatura en relación a la diversidad cultural de la clase, y un 41,7% con frecuencia lo realiza. En concordancia con esta afirmación, se observa que un 55,6% siempre crea las planificaciones de las actividades considerando la experiencia, saberes y conocimiento de los estudiantes. Por tanto la preparación de la clase de estos docentes casi en su totalidad reconoce la multiculturalidad y las aplican en su quehacer profesional, cuyas afirmaciones en su conjunto hacia la tendencia positiva suman más del 80% de los profesores.

Si recordamos, en la categoría anterior: Migración y sociedad, los docentes muestran una tendencia negativa hacia los migrantes, en donde los relacionan con el retraso del país y la delincuencia. A pesar de esto, los docentes manifiestan considerar en su quehacer docente la diversidad cultural de su clase. De esta manera, estas acciones se acercan a la idea de multiculturalidad. Sin embargo, sosteniendo las afirmaciones de Walsh (2009) las creaciones de programas de educación especial o la limitación a solo considerar y reconocer las diversas culturas perpetúa pensamientos discriminatorios, racistas y excluyentes de igual manera. Por tanto, reconocer la diversidad del aula, considerarlas en el quehacer profesional docente no implica, necesariamente, no reproducir discursos y acciones racistas.

En tanto a los ítems tres, cuatro y cinco la desviación estándar comienza a bajar lo que nos indica que sus respuestas son más diversas. Si bien los porcentajes de respuestas se mantienen hacia una valoración positiva, comienzan a aparecer la valoración “rara vez”. Por un lado el 44,4% para el ítem tres mantiene que los docentes “siempre” elaboran estrategias que promueve el diálogo de saberes entre sus estudiantes, mientras que en su mayoría, es decir el 55,6% dice que lo realiza solo con frecuencia. En tanto a las actividades que permiten socializar a los estudiantes de distintas culturas en el ítem cuatro, sólo el 38,9% de los profesores afirma que “siempre” lo considera al momento de planificar, en tanto el 58,3% lo realiza con “frecuencia” y el 2,8% “rara vez” lo considera. Del cual se puede desprender que la mayoría de los y las profesoras de este establecimiento considera la planificación de las actividades que promuevan la socialización entre los estudiantes, sin embargo un número menor no siempre lo toma en consideración.

Precisamente Matus (2015) habla sobre como en los establecimientos educacionales predomina la idea reduccionista, limitada de entender la diversidad, a propósito de lo que es normal y qué es diferente. Según la autora aunque exista una normativa que establezca las ideas de diversidad, el espacio para la interpretación es muy grande. Es por ello que en las escuelas se siguen reproduciendo razonamientos, discursos y prácticas discriminatorias.

Finalmente para el último ítem, el fenómeno porcentual de las respuestas es muy similar al ítem anterior, donde el 44,4% de los docentes asegura que “siempre” diseñan estrategias didácticas que abordan la diversidad cultural de la sala de clases, mientras que el porcentaje más alto se encuentra en la valoración “frecuentemente” con un 50% de las preferencias, en tanto al acercamiento hacia una tendencia negativa, un 5,6% “rara vez” diseña estrategias didácticas con estas consideraciones.

Si bien la tendencia hacia la positividad predomina en esta categoría, no es suficiente que los y las docentes manifiesten o plasmen en sus prácticas acciones que denoten tolerancia, pues a juicio de McAllister y Jordan (2000) los docentes deben poseer competencias interculturales, en donde estas guardan relación con habilidades cognitivas, afectivas y prácticas para desempeñarse en un medio cuyo enfoque sea intercultural, pues en concordancia con Santos, et al., (2013) el objetivo no es solo tolerar las culturas, sino que además enaltecerlas. En la medida que se promueva una educación intercultural, el diálogo entre las diversas culturas favorecerá el intercambio sociocultural, que dicho con las palabras de Quilaqueo (2007) permitirá romper las barreras de discriminación.

Superar los estereotipos pareciera ser una necesidad primordial para avanzar hacia la valoración de las distintas culturas, pues los docentes no solo educan con el conocimiento. Desde la posición de Schulman (2005) los docentes, además educan comunicando sus creencias de manera consciente o inconsciente, de tal manera que incide en los y las estudiantes. En efecto, de acuerdo con Beach (2011) avanzar a una educación intercultural está sujeto a la iniciativa e ideología que posea cada profesor. En tanto el espacio educacional dependerá de creencias, intenciones y voluntades que posea cada uno. Es aquí donde surgen las necesidades docentes, en donde la formación inicial y continua toma relevancia como acciones que potencialmente pueden mejorar la educación, avanzando de la multiculturalidad hacia la interculturalidad.

Dimensión: Necesidades docentes

En esta dimensión se esperaba que los docentes manifestaran sus necesidades en función de valorar que tan importante es para ellos ciertas acciones para su quehacer docente. Las valoraciones que predominaron son “Indispensable” y “medianamente importante”, mientras que “poco importante” y “no se toma en cuenta” obtuvieron mínima y/o nula preferencia.

Tabla 3. Necesidades docentes

N	Ítem	% Respuestas				Media	Desv.
		4	3	2	1		
1	¿Qué tan importante es conocer sobre el país de origen de sus estudiantes?	86,1	13,9	0	0	3,86	0,351
2	Conocer la lengua de origen de sus estudiantes?	72,2	25,0	2,8	0	3,69	0,525
3	Dominar estrategias didácticas para valorar la multiculturalidad?	91,7	8,3	0	0	3,92	0,280
4	Observar que tan familiarizado está el o la estudiante y su familia con la manera en que se organiza el sistema educativo chileno?	83,3	13,9	2,8	0	3,81	0,467
5	Qué el establecimiento regule la normativa interna con protocolos, orientaciones e instructivos para el abordaje de la diversidad cultural?	88,9	11,1	0	0	3,89	0,319
6	La formación continua profesional docente sobre temas alusivos a la diversidad cultural?	86,1	13,9	0	0	3,86	0,351

Fuente: Elaboración propia.

Para esta categoría se consideraron seis ítems que consultaba por el nivel de importancia que otorgaba el docente a ciertas necesidades. Uno de los fenómenos observados en estos resultados es la desviación estándar que a diferencia de las otras categorías, esta se encuentran más cerca del cero, por tanto se evidencia la homogeneidad de las

respuestas, siendo la valoración de “indispensable” la que predomina en la mayoría de las preguntas.

Al centrarnos en los más altos porcentajes de respuestas, el ítem tres sobresale, lo que indica que el 91,7% de los docentes considera “indispensable” dominar estrategias didácticas para valorar la multiculturalidad. Posteriormente en orden descendiente de prioridades, los docentes del liceo manifiestan con un 88,9% que es “imprescindible” que el establecimiento sea capaz de regular una normativa interna con protocolos, orientaciones e instructivos para abordar la diversidad cultural presente en las aulas, en el cuál la valoración siguiente “medianamente importante” obtiene el restante de los puntos con un 11,1% dejando la valoración “poco importante” y “no se toma en cuenta” en 0%. Cercano a este porcentaje con un 86,1% se encuentra “imprescindible” la necesidad de conocer sobre el país de origen de sus estudiantes y por otro lado, con la misma estadística la formación continua profesional docente sobre temas alusivos a la diversidad cultural. No obstante, la menor puntuación se encuentra en considerar “imprescindible” conocer la lengua de origen de sus estudiantes con un 72,2%, mientras el 25% considera que es “medianamente importante” y un 2,8 “poco importante”.

La característica homogénea de estas respuestas se puede interpretar como un gran llamado de auxilio de los docentes, quienes consideran gran parte de las afirmaciones como una necesidad, unas más que otras, pero necesidades al fin y al cabo. Necesidades que no solo están enfocadas a acciones directas, sino también a externalizar las responsabilidades entendiendo que el profesor no es el único encargado de la educación en la escuela, sino que los agentes educadores y socializadores lo conforman un grupo llamado comunidad escolar donde se encuentran el equipo directivo, paradocentes, auxiliares, entre otros. Pues no solo los docentes deben favorecer el aprendizaje bajo un enfoque valorativo de la diversidad cultural, sino que también debe surgir desde las instituciones.

Teniendo en cuenta a Tijuox (2013) es que se confirma estas respuestas tan contradictorias, pues existe un vacío y ausencia de formación docente en interculturalidad que podría explicar en la categoría uno, afirmaciones hacia una tendencia discriminatoria y en la categoría tres, manifestar en todos los ítems las necesidades mencionadas, en su mayoría como imprescindible. En este sentido, la teoría de Moreno y Atieza (2016) toman fuerza y sentido, ya que en la medida que el docente ponga en tela de juicio sus creencias, se podrá avanzar hacia una educación intercultural. Y para ello, una acción importante podría ser, eventualmente, la formación docente, ya sea como formación universitaria de pregrado y/o continua. En este último punto, la institución a cargo de la formación como proceso continuo en Chile, podría ofrecer espacios de discusión, aprendizaje, reflexión considerando la relevancia que este tema ha tomado sobre todo este último tiempo, ya sea por medio de cursos, talleres, encuentros, entre otros.

La temática toma relevancia y no es menor que en la Agenda Mundial 2030, el sector de educación de la Organización de las Naciones Unidas publique en el presente año un

análisis y recomendaciones para la inclusión educativa de personas en situación de movilidad. Aquí se evidencian buenas prácticas desde distintos países de Latinoamérica y el Caribe, dentro de las cuáles Chile se destaca por favorecer el ingreso de estudiantes extranjeros. Por el contrario, esta acción parece limitada, pues no basta con solo garantizar el acceso de los y las estudiantes inmigrantes, pues por medio de los resultados de esta encuesta, se evidencia la necesidad de generar políticas públicas que permitan avanzar en el sistema educacional, donde el cumplimiento del derecho a la educación sea garantía de un espacio seguro y libre de discriminación.

Discusión y conclusiones

Los resultados evidencian que los docentes de un liceo municipal de Recoleta creen, en su mayoría, que la migración es un fenómeno propio del mundo global, pero a su vez, traen consigo una serie de consecuencias y que de acuerdo a las opiniones expresadas en la encuesta, no son siempre positivas. Las implicancias que estas creencias puedan tener, podrían determinar las condiciones en que los y las estudiantes reciben una educación. Considerando que este liceo atiende un universo aproximado de un 60% de estudiantes migrantes, es así que puede traducirse en situaciones de desventaja social para aquellos estudiantes que tienen un lugar de origen distinto a Chile.

La educación está acompañada de una carga ideológica importante, por lo tanto las creencias que los y las docentes posean es transmisible por medio del discurso, de acciones o cualquier interacción verbal, cómo plantea Van Dijk (2002) esto trae consigo practicas racistas y prejuicios que afectan a los estudiantes no por lo que dicen o hacen, sino por lo que son, simplemente.

Entender la educación como un parte del proceso de socialización secundaria y la incidencia que tiene en sus vidas, permitiría replantearse acciones o discursos racistas. Los docentes si bien en este estudio manifiestan considerar dentro de su quehacer la multiculturalidad de sus aulas, esas acciones no necesariamente están exentas de prejuicios, tal como se evidencia en la primera categoría de análisis. En tanto, para la tercera categoría, que expresa una tendencia homogénea la necesidad de conocer, formarse, regular y dominar aspectos alusivos a una educación intercultural, plasma evidentemente las preocupaciones que los docentes tienen dentro de su rol. El desconocimiento o carencia de estrategias puede marcar significativamente el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. No obstante externalizar la responsabilidad tampoco es una solución.

Para efectos de esta investigación se estudió las creencias de los y las docente, sin embargo, es preciso asumir que las responsabilidades acerca del desarrollo profesional docente dentro de un liceo no son solo y absoluta del profesor. El liderazgo compartido y la gestión pedagógica colaborativa, desarrollarían procesos de reflexiones pedagógicas que permitirían construir nuevas visiones y acciones acerca de cómo enfrentar la

multiculturalidad de las aulas, desde un enfoque crítico que permita el desarrollo de instituciones escolares democráticas y justas que proyecten la construcción de una mejor sociedad y tomar conciencia de esas creencias es el primer paso para avanzar a una educación intercultural.

Para ello es importante entender la interculturalidad no como un fin, sino como un espacio de transición que se acompaña de constantes transformaciones. Pues en la medida que las sociedades van cambiando, las necesidades educacionales también lo hacen. En un contexto de aulas con estudiantes inmigrantes, invita a aprovechar esta oportunidad como un espacio de crecimiento social, promoviendo y levantando una lucha hacia sociedades más justas. Y aunque no exista un decálogo (no creemos que si deba existir), de cómo ser un buen profesor intercultural, es que deben propiciarse espacios de reflexión que permitan una mirada crítica y transformadora de nuestro rol dentro de las aulas, pensando en proyectarlas fuera de ella.

Transitar en la interculturalidad, permitirá espacios de valoración de la diferencia, conocimiento, crecimiento personal y profesional. ¿No es acaso eso una forma de hacer pedagogía? Cuestionar, reflexionar y analizar pareciera ser habilidades que debemos constantemente promover en el aula, pero que hay de eso en nuestro propio quehacer docente. Es por ello que la formación inicial de un docente es de total relevancia, y no menos importante, lo es también la formación continua, que por cierto permitirá ir al ritmo de las demandas de nuestros estudiantes y sus familias.

Por otro lado, los aportes del Estado, pese a las actualizaciones en el área educacional son contradictorias con las respuestas de los docentes en esta investigación. Tal como menciona Matus (2015) resulta significativo cuestionar los supuestos en los que se basan las políticas públicas, debido a que determinan como se organiza, prioriza y se investiga en esta área. En este sentido, las políticas públicas responden a un modelo de Estado-Nación unitario y homogéneo que no reconoce las diversas culturas presentes en el territorio chileno, las cuales han debido existir bajo la estigmatización, prejuicios y estereotipos que terminan reproduciéndose en espacios como la escuela.

La inquietud de esta investigación surge al ver el número de estudiantes provenientes de diversos países y las implicancias que eso generaba en los y las docentes de este liceo. El estudio de sus creencias permitió describir, interpretar y comprender estas creencias del cual se espera se convierta en un aporte a la reflexión del rol que cumplen los docentes y también las escuelas. Las implicancias de esta investigación por tanto, podría permitir un espacio no solo en la investigación académica sino que además en las reflexiones sobre las prácticas docentes, que como se menciona en párrafos anteriores, están relacionadas no solo con acciones sino que se manifiestan en cualquier espacio de interacción verbal y paraverbal.

Las estrategias utilizadas en esta investigación permitió estudiar el universo de creencias en una institución escolar, sin embargo creemos que una forma interesante de avanzar hacia una educación intercultural es permitirles a las diversas instituciones formativas,

escolares y universitarias, cuestionar y reflexionar sobre las creencias que poseen cada uno desde su rol, ya sea como estudiante o como profesores, entendiendo que éstas no solo provienen de su formación inicial docente, sino que es la combinación de experiencias aprendidas a lo largo de su vida.

El desafío se encuentra en las comunidades educativas abiertas a generar instancias de diálogos, de reflexión, de autoanálisis y crítica. Evidentemente este estudio puede no representar al universo docente de nuestro país, pero la invitación es a observar sus acciones que se originan a partir de sus creencias. Generar estas acciones no solo resolverá situaciones prácticas en el quehacer docente, que por cierto son muy importantes considerando el escaso tiempo con el que se cuenta, sino también permitirá avanzar hacia una sociedad más democrática con equidad y justicia social para cada uno de los habitantes del territorio nacional.

Referencias bibliográficas.

- Alarcón, J. (2020). *Inmigrantes y discurso de la inclusión en la política educativa chilena. Reflexiones desde el dilema redistribución o reconocimiento*. *Veritas*, (45), 75-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732020000100075>
- Barrios, LI y Palou, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores* 17(3):405–26.
- Belmar, M., Cornejo, J., Cornejo, C., Domínguez, J., Rioseco, M., & Sanhueza, S. (2019). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. Espacios en blanco. *Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, 1(29), 29 - 44. Recuperado a partir de <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/251>
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la educación*, (50), 393-423. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Cerón, L., Pérez, M y Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 11(2):233–46.
- Cernadas, F., Lorenzo, M. y Santos, M. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar* 55(1):19–37.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación* (35):131–64.
- Denzin, N. (2008). Los nuevos diálogos sobre paradigmas y la investigación cualitativa. Un compromiso en la relación universidad-sociedad. (15) 52:63-76
- Fernández, M. (2017). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). Recuperado de: (https://www.researchgate.net/publication/325455214_Mapa_del_estudiantado_extranjero_en_el_sistema_escolar_chileno_2015-2017).

- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, M. (2016). Metodología de la investigación. Ciudad de México: *McGraw Hill*.
- Jiménez, V., y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoques metodológicos. *Revista de investigación de Ciencias Sociales y Humanidades*.
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40(2), 409-426. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- Joiko, S, y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la educación*, (45), 132-173. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- López, M y Hinojosa, E. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI* 15(1).
- Matus, C. y Haye, A. (2015). Normalcy and difference in schools: Social research project design from the political-epistemological dilemma. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 41(especial), 135-146. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300009>
- Matus, C., Rojas-Lasch, C., Guerrero-Morales, P., Herraz-Mardones, P., & Sanyal-Tudela, A. (2019). Diferencia y normalidad: producción etnográfica e intervención en escuelas. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 11(23), 23-38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.dnpe>
- Ministerio de Educación. (2012) Estándares para la Formación Inicial Docente. CPEIP. Recuperado de: (<https://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/>).
- Mondaca, C., Rivera, P. y Gajardo, Y. (2014). Educación parvularia e inclusión en el norte de Chile: formando pequeños chilenos en las aulas de Tarapacá. *Alpha* (Osorno), (39), 251-266. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012014000200017>
- Mora, O. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis* (Santiago) 17(49):231–57.

- Moreno, R., y Atienza, E. (2016). Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. MarcoELE: *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (22):6.
- Paricio, M. (2004). Dimensión Intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. Undefined. Recuperado de: (/paper/Dimensi%C3%B3n-intercultural-en-la-ense%C3%B1anza-de-las-y-Tato/05003c4386d6b27c353e4a6e490f888ef8b61394).
- Poblete, R (2009). Educación intercultural en la escuela hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3 (2):181-200
- Poblete, R y Galaz C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 43(3), 239-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 51-65. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100051&lng=es&tlng=es.
- Quilaqueo, D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educación en Revista* (29):223–39.
- Quilaqueo, D y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha* (Osorno) (37):285–300.
- Ramírez, J. (2016). *Hacia el Sur. La construcción de la Ciudadanía suramericana y la movilidad intrarregional*. Quito: CELAG
- Ríos, F. Cernadas, M, y Santos, M. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educación* 55(1):19–37.
- Rodríguez, M. (2006). El interculturalismo, tema de nuestro tiempo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20, 39-60.
- Sánchez, H. y Gil, I. (2015). Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación: consideraciones epistemológicas. *Diálogo andino*, (47), 143-149. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200015>

- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M y Casas-Cordero, F. (2010). El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=427211>
- Stefoni, C y Stang, F. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales* (Santiago), 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (09), 131-152. Recuperado de <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1498>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural - Aula Intercultural. Recuperado de (<https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>).
- Yin, R. K. (2013). *Validity and generalization in future case study evaluations*. *Evaluation*, 19(3), 321–332. <https://doi.org/10.1177/1356389013497081>
- Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 17(2):234.

Anexos

Resultados encuesta Likert analizados en programa IBM SPSS Statistics 25.

Frecuencia dimensión: Migración y sociedad.

Estadísticos

		Migración y sociedad	Migración y sociedad	Migración y sociedad
N	Válido	36	36	36
	Perdidos	0	0	0
Media		3,72	3,33	3,50
Mediana		4,00	4,00	4,00
Moda		4	4	4
Desv. Desviación		,513	,828	,697

1. Es la diversidad una característica constitutiva de nuestra sociedad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	2,8	2,8	2,8
	De acuerdo	8	22,2	22,2	25,0
	Completamente de acuerdo	27	75,0	75,0	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

2.- Es la inmigración un estímulo importante al desarrollo y la modernización del país

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	8	22,2	22,2	22,2
	De acuerdo	8	22,2	22,2	44,4
	Completamente de acuerdo	20	55,6	55,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

3.- La situación de los inmigrantes en Chile debe ser regulada por medio de una ley que mejore su condición.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	4	11,1	11,1	11,1
	De acuerdo	10	27,8	27,8	38,9
	Completamente de acuerdo	22	61,1	61,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Frecuencia dimensión: Migración y sociedad.

		Estadísticos	
		Migración y Sociedad	Migración y sociedad
N	Válido	36	36
	Perdidos	0	0
Media		1,81	1,64
Mediana		2,00	1,00
Moda		2	1
Desv. Desviación		,786	,899

4.- Existe una relación entre la inmigración y los problemas de la delincuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente de acuerdo	14	38,9	38,9	38,9
	De acuerdo	16	44,4	44,4	83,3
	En desacuerdo	5	13,9	13,9	97,2
	Completamente desacuerdo	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

5.- Existe alguna relación entre la inmigración y los problemas como el retraso y subdesarrollo del país.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente de acuerdo	20	55,6	55,6	55,6
	De acuerdo	12	33,3	33,3	88,9
	En desacuerdo	1	2,8	2,8	91,7
	Completamente en desacuerdo	3	8,3	8,3	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Frecuencia dimensión: Aulas multiculturales.

		Estadísticos				
		Aulas multiculturales	Aulas multiculturales	Aulas multiculturales	Aulas multiculturales	Aulas multiculturales
N	Válido	36	36	36	36	36
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		3,47	3,53	3,44	3,36	3,39
Mediana		4,00	4,00	3,00	3,00	3,00
Moda		4	4	3	3	3
Desv. Desviación		,609	,560	,504	,543	,599

1.- Los contenidos de la asignatura que desempeño las organizo de tal forma que se relaciona con la diversidad cultural de mi clase.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Rara vez	2	5,6	5,6	5,6
	Frecuentemente	15	41,7	41,7	47,2
	Siempre	19	52,8	52,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

2.- Planifico las actividades de los estudiantes considerando la experiencia, saberes y conocimiento de mis estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Rara vez	1	2,8	2,8	2,8
	Frecuentemente	15	41,7	41,7	44,4
	Siempre	20	55,6	55,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

3.- Elaboro estrategias didácticas que promuevan el dialogo de saberes entre estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Frecuentemente	20	55,6	55,6	55,6
	Siempre	16	44,4	44,4	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

4.- Planifico secuencia de actividades que permitan socializar entre los estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Rara vez	1	2,8	2,8	2,8
	Frecuentemente	21	58,3	58,3	61,1
	Siempre	14	38,9	38,9	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

5.- diseño estrategias didácticas que permitan abordar la diversidad cultural de la sala de clases.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Rara vez	2	5,6	5,6	5,6
	Frecuentemente	18	50,0	50,0	55,6
	Siempre	16	44,4	44,4	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Frecuencia dimensión: Necesidades docentes.

		Estadísticos					
		Necesidades docentes	necesidades docentes	necesidades docente	necesidades docente	necesidades docente	necesidades docentes
N	Válido	36	36	36	36	36	36
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		3,86	3,69	3,92	3,81	3,89	3,86
Mediana		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Moda		4	4	4	4	4	4
Desv. Desviación		,351	,525	,280	,467	,319	,351

1.- ¿Qué tan importante es conocer sobre el país de origen de sus estudiantes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medianamente importante	5	13,9	13,9	13,9
	Indispensable	31	86,1	86,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

2.- ¿Qué tan importante es conocer la lengua de origen de sus estudiantes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco importante	1	2,8	2,8	2,8
	Medianamente importante	9	25,0	25,0	27,8
	Indispensable	26	72,2	72,2	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

3.- ¿Qué tan importante es dominar estrategias didácticas para valorar la multiculturalidad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medianamente importante	3	8,3	8,3	8,3
	Indispensable	33	91,7	91,7	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

4.- ¿Qué tan importante es observar que tan familiarizado está el o la estudiante y su familia con la manera en que se organiza el sistema educativo chileno?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco importante	1	2,8	2,8	2,8
	Medianamente importante	5	13,9	13,9	16,7
	Indispensable	30	83,3	83,3	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

5.- ¿Qué tan importante es que el establecimiento regule la normativa interna con protocolos, orientaciones e instructivos para el abordaje de la diversidad cultural?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medianamente importante	4	11,1	11,1	11,1
	Indispensable	32	88,9	88,9	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

6.- ¿Qué tan importante es la formación continua profesional docente sobre temas alusivos a la diversidad cultural?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medianamente importante	5	13,9	13,9	13,9
	Indispensable	31	86,1	86,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	