

Volumen 6 - Número Especial- Enero/Marzo 2019

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE CIENCIAS
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 1947-7777

Estudos da educação :

A dificuldade do professor e o ensino aprendizagem

EDITORA

Allyne Evellyn Freitas Gomes

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Faculdade Alpha, Brasil

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectores

Mg © Carolina Cabezas Cáceres

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

*Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos*

José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura

Instituto de Estudios Albacetenses "don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Diálogos em MERCOSUR, Brasil

Dr. Álvaro Márquez-Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa

Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

Dra. Alina Bestard Revilla

Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Rosario Castro López

Universidad de Córdoba, España

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez

*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. Vivian Romeu

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López

*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía

Santiago – Chile

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

REVISTA
INCLUSIONES
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

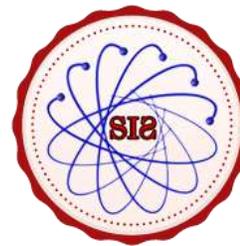
Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals







uOttawa

Bibliothèque
Library



REX



WESTERN
THEOLOGICAL SEMINARY

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de
Ciencia, Tecnología
e Innovación Productiva



Vancouver Public Library



Universidad
de Concepción

BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

EST. 1785
UNB
LIBRARIES



UNIVERSITY OF
SASKATCHEWAN

MLZ
Heinz Maier-Leibnitz Zentrum

Hellenic Academic Libraries Link

HEAL LINK

Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

**CREENCIAS DE DIVERSOS ACTORES EDUCATIVOS
SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL DE EXTRANJEROS**

**BELIEFS OF VARIOUS EDUCATIONAL ACTORS ABOUT
THE CULTURAL DIVERSITY OF FOREIGNERS**

Dra. Claudia Huaiquién Billeke

Universidad Católica de Temuco, Chile
chuaiquian@uct.cl

Lic. Patricio Gómez Oliva

Universidad Católica de Temuco, Chile
patriciogomezoliva@gmail.com

Lic. Camila Leiva Leiva

Universidad Católica de Temuco, Chile
leivaandreacamila@gmail.com

Fecha de Recepción: 10 de diciembre de 2018 – **Fecha Revisión:** 04 de enero de 2019

Fecha de Aceptación: 20 de enero de 2019 – **Fecha de Publicación:** 30 de enero de 2019

Resumen

La llegada de estudiantes extranjeros a los establecimientos educativos propone un desafío profesional para los miembros de las comunidades educativas. Asimismo, un cambio en el sentido de la educación para orientar el tipo de personas en formación para una sociedad en constante cambio y globalizada. Los profesionales que atienden la diversidad cultural carecen de formación en competencias idóneas para su labor educativa. Se trata de una investigación cualitativa donde se recogieron las creencias de diversos actores educativos en dos establecimientos educacionales de la comuna de Temuco por medio la aplicación de una entrevista semiestructurada.

Palabras Claves

Creencias – Diversidad cultural – Interculturalidad – Curiosidad – Amor – Educar – Convivir

Abstract

The arrival of foreign students to educational centres conveys a professional challenge to all members of educational communities. Moreover, a change in education is needed so it would orientate the kind of person studying to face a globalised society which changes continuously. The professionals who work with cultural diversity lack the formation in suitable competences for their educational labour. During a qualitative investigation, in which educators' beliefs from two educational centres in Temuco were collected using semi-structured interviews. The obtained results show that these professionals are worried about prejudices generated among families whose children share classrooms with foreign students.

Keywords

Beliefs – Cultural diversity – Interculturality – Curiosity – Love – Educate – Live together

Para Citar este Artículo:

Huaiquián Billeke, Claudia; Gómez Oliva, Patricio y Leiva Leiva, Camila. Creencias de diversos actores educativos sobre diversidad cultural de extranjeros. Revista Inclusiones Vol: 6 num Especial (2019): 110-140.

Introducción

Esta investigación cualitativa es llevada a cabo por estudiantes de cuarto año de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de Temuco. Asimismo, es una exigencia del curso de investigación educativa correspondiente al itinerario formativo de la carrera.

El objeto de estudio que orienta el proyecto de investigación hace referencia a la diversidad cultural en contextos educativos que según Escarbajal¹ menciona que la diversidad cultural es el derecho a la diferencial, y de la valoración de todas las culturas por igual, pero también de su carácter esencialmente aperturista y de su posible modificación mutua.

El motivo de realizar este proyecto de investigación, se enmarca en la necesidad de conocer cómo los profesores pueden ajustar el currículum nacional que se caracteriza por ser homogeneizador y descontextualizado, por medio de sus prácticas pedagógicas para dar respuestas a las necesidades de los nuevos ambientes educativos que se están estableciendo en las aulas de nuestro país.

Como investigadores, consideramos que la práctica de educar debe responder a las necesidades individuales de los estudiantes, aspirar al desarrollo integral de cada uno y no ser una educación alineadora. Tomando en consideración a Paulo Freire²:

Una educación sólo es verdaderamente humanista si, en lugar de dar fuerza a los mitos con los cuales se pretende mantener el hombre deshumanizado, se esfuerza en el sentido de desvelamiento de la realidad. Desvelamiento en el cual el hombre vaya existenciando su real vocación la de transformar la realidad.

Debido a la integración a la sociedad chilena de nuevos ciudadanos, la diversidad presente en el aula es un reto actual para los profesores, nos motiva explorar y conocer esta realidad que enfrentan. Consideramos relevante reconocer la experiencia de los profesores, en relación de la modificación, innovación y objetivos de sus prácticas pedagógicas.

Cultivación del saber pedagógico, una clave para la transformación social

El saber pedagógico³ es una construcción social que se crea y recrea de manera constante en la práctica cotidiana del profesor. El empoderamiento que puede alcanzar el profesor en relación del pensar lo que sabe y hace, contribuye a su propia producción académica y participación social que beneficia a la sociedad⁴. La reflexión en torno al saber pedagógico posibilita la creación de escenarios beneficiosos para el ejercicio pedagógico, premisa que garantiza un mayor saber, que a su vez maximiza las posibilidades de creación y transformación social.

¹ A. Escarbajal-Frutos, Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo (Madrid: Narcea Ediciones, 2011).

² P. Freire, Sobre la acción cultural (Santiago: ICIRA, 1970), 23.

³ L. Saavedra Rey y S. Saavedra Rey, "El sentido pedagógico de la evaluación del profesorado" *Sophia*, Vol: 10 num 1 (2014): 24-38.

⁴ T. Sánchez y H. González, "Saber pedagógico: Fundamento del ejercicio docente". *Educ. Educ*, Vol: 19 num 2 (2016): 241-253.

Carácter valórico

Considerando que las prácticas pedagógicas priman el desarrollo del currículum y el conocimiento dejando en un segundo plano el aprendizaje de los valores⁵. Cuando se abordan los valores se realiza de una manera abstracta que carece de vínculo con realidad social de los estudiantes.

Los valores⁶ son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes y para desenvolverse en la sociedad con los demás, es por eso que es imprescindible desde los niveles iniciales de la educación fomentar el crecimiento personal por medio de competencias, dotar de pautas para que sean consecuentes con ellos mismo y con los demás, desarrollar la convivencia social, promover comportamientos prosociales en el aula. Todo lo mencionado anteriormente es la base para un convivir sano en la sociedad.

La labor del educador se enmarca en la toma de conciencia en su quehacer profesional, ya que él es considerado como un ejemplo y una herramienta cultural que los estudiantes observan y aprenden de él. Es relevante que cada profesor desarrolle su práctica en base a valores que puedan motivar a los estudiantes a poner en marcha y se evidencian en una buena convivencia escolar.

Educación intercultural

La educación intercultural⁷ es el camino en la integración de estudiantes extranjeros, ya que brinda la posibilidad del encuentro con el otro, aceptación de la diversidad y el respeto entre culturas diferentes que coexisten en un espacio determinado. Además, la implementación de políticas públicas que orienten la coherencia entre el teoría y práctica de la integración de estudiantes. Es relevante señalar la concepción de hombres y mujeres que se están formando en las escuelas, sujetos que respetan las diferencias y vean la diversidad como riqueza en una sociedad globalizada y en constante cambio. Promoviendo la colaboración, solidaridad y convivencia entre estudiantes como competencias personales, políticas educativas y prácticas⁸.

Adaptación a la cultura dominante

Los profesores no se están haciendo cargo de la gestión de la diversidad cultural⁹, asignando la responsabilidad a los estudiantes extranjeros. Los planes y programas

⁵ J. Pulla, "La práctica de Valores y su incidencia en la convivencia escolar", Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, Vol: 2 art 28 (2017): 1-19.

⁶ J. López Luna y M. López Calva, "Estrategias docentes para la mediación moral: una revisión teórica", Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, Vol: 5 art. 3 (2018): 1-21.

⁷ A. Escarbajal Frutos, "La educación intercultural en los centros educativos", Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, Vol: 17 num 2 (2014): 29-43.

⁸ F. Jiménez; J. Lalueza y C. Fardella, "Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales", Revista electrónica de investigación educativa, Vol: 19 num 3 (2017): 10-23. <https://dx.doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>

⁹ F. Jiménez y C. Fardella, "Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria", Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol: 20 num 65 (2015): 419-441. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a5.pdf>

promueven buenas intenciones y provisión de recursos pero que se desarticulan en las actividades de los profesores. Cabe destacar que grupos de profesores llevan desarrollando su labor pedagógica sin disponer del conocimiento relacionado con la educación intercultural, asignando etiquetas de déficit a los estudiantes extranjeros en relación de sus dificultades para adaptarse al sistema educativo, Generando barreras y procesos de exclusión para estos grupos diversos¹⁰.

Competencias interculturales

La formación inicial docente debe reestructurarse en torno a la adquisición de competencias interculturales¹¹ de una manera transversal, de igual manera con los profesores que se encuentran ejerciendo su labor pedagógica, pero en la formación continua. Los educadores expresan su preocupación por no contar con las competencias y herramientas necesarias para atender este nuevo escenario tan diverso en sus aulas. Las competencias interculturales¹² pueden ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, donde la interacción entre sujetos sea positiva y enriquecedora para todos los miembros de una comunidad educativa.

Curriculum rígido

Estos autores señalan que el curriculum no experimenta mayores modificaciones con la llegada de estudiantes extranjeros a los establecimientos, se caracteriza por ser un curriculum descontextualizado que sólo implementa datos aislados de la diversas culturas existentes. Asimismo, la escuelas se ven obligadas a implementar un curriculum centralizado y poco flexible¹³, donde los profesores no tienen las herramientas profesionales para hacer las adaptación adecuadas.

Vulnerabilidad

La situación irregular de estudiantes extranjeros y sus familias es un condicionante para el acceso de beneficios sociales, no contar con RUT definitorio define una situación de vulnerabilidad para los estudiantes¹⁴. Sin embargo, se evidencia una gestión positiva por parte de los directores de los establecimientos para movilizar recursos e influencia para atender a las necesidades¹⁵.

¹⁰ A. Escarbajal Frutos y R. Belmonte Abellán, "Posibilidades y límites de la atención a la diversidad, desde la inclusión, en educación infantil y primaria", Bordón. Revista de pedagogía, Vol: 70 num 4 (2018): 23-37.

¹¹ A. Escarbajal Frutos y J. Leiva Olivencia, "La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la región de Murcia (España). Profesorado", Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Vol: 21 num 1 (2017): 281-293.

¹² R. Zapata, "Diversidad cultural en la formación del profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas", Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado Vol: 17 num 2 (2014): 219-234.

¹³ R. Poblete, "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, Vol: 40 num 159 (2018): 51-65.

¹⁴ C. Goenechea, "La escuela pública de la España multicultural: de privilegios y muros invisibles", Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado num 85 (2016): 111-119.

¹⁵ R. Poblete y C. Galaz, "Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile", Estudios pedagógicos (Valdivia), Vol: 43 num 3 (2017): 239-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>

Barrera idiomática

Consideran la barrera del idioma¹⁶ como un factor transversal que afecta el aprendizaje, participación y las relaciones interpersonales de los estudiantes que no manejan la lengua local. Se expresa que los profesores no están capacitados para atender este tipo de necesidad, por lo cual se hace necesario recurrir a las redes municipales en la gestión de un mediador intercultural que sea hablante de la lengua de los estudiantes extranjeros y sus familias.

Tecnologías de información y comunicación

La irrupción de las tecnologías de la información y comunicación¹⁷, son recursos y espacios de interacción virtual necesarios para formación de los estudiantes en esta realidad tan diversa. Dentro de los beneficios se observa la accesibilidad del aprendizaje y el fomento de un vínculo entre las diversas culturas a través de las tecnologías.

La sociedad actualmente requiere de futuro ciudadanos capaces compartir, innovar e investigar, y las TIC ofrecer la oportunidad de colaborar desde una perspectiva intercultural¹⁸.

Pregunta principal

¿Cómo son las creencias sobre la diversidad cultural de los profesores en diversos contextos educativos de Temuco?

Preguntas subsidiarias

¿Cómo es la valoración sobre la diversidad cultural de los profesores?, ¿Cómo son las tensiones que enfrentan con la diversidad cultural los profesores? y ¿Cuáles son los dispositivos que utilizan con la diversidad cultural los profesores?

Objetivo general

Develar las creencias sobre la diversidad cultural de los profesores en diversos contextos educativos de Temuco.

Objetivo específico

Develar la valoración sobre la diversidad cultural de los profesores; develar las tensiones que enfrenta con la diversidad cultural los profesores y develar los dispositivos que utilizan con la diversidad cultural los profesores.

¹⁶ R. Poblete y C. Galaz, "Aperturas y cierres para la inclusión educativa..."

¹⁷ J. Leiva Olivencia y E. Almenta López, "La "Digiculturalidad" o la interculturalidad a través de las TIC: una tendencia emergente de E-Learning humanizador", Revista científica electrónica de educación y comunicación en la sociedad del conocimiento Vol: 13 num 1 (2013): 1-13.

¹⁸ J. Leiva Olivencia y N. Moreno Martínez, "Recursos y estrategias educativas basadas en el uso de hardware de bajo coste y software libre: una perspectiva pedagógica intercultural", Revista Científica Electrónica de Educación y comunicación en la sociedad del conocimiento, Vol: 1 num 15 (2015): 37-50.

Marco teórico

Este marco teórico avala una investigación cualitativa, que cobra relevancia en el estudio de las relaciones sociales en una época de pluralización de los mundos vitales. Los diversos cambios sociales enfrentan a los investigadores a nuevos contextos y perspectivas, por lo cual el desarrollo de metodologías deductivas no genera diferenciación de los objetos de estudio, optando por la utilización de estrategias inductiva que generan conceptos sensibilizadores para delimitar los contextos a estudiar¹⁹.

La naturaleza epistemológica se basa en la teoría fundamentada, que su propósito como señala Charmaz citado por San Martín: “Es descubrir y desarrollar la teoría que se desprende del contexto investigado, y no someterse a un razonamiento deductivo apoyado en un marco teórico previo”.²⁰

Se enfoca en una metodología circular, según “obliga al investigador a reflexionar permanentemente sobre el proceso entero de investigación y sobre los pasos particulares a la luz de los demás, al menos cuando se aplica de manera uniforme”²¹. Asimismo, utiliza el método comparativo constante, que según San Martín: “Es un método para interpretar textos, que se transforma en un método comparativo constante cuando se comparan una y otra vez, de manera sistemática, los códigos con los nuevos obtenidos”²². Es decir, al mismo tiempo que se codifica se analiza para elaborar conceptos, mediante comparaciones constantes de los datos.

Marco Histórico

La cultura como un mecanismo de poder

Para la Grecia clásica y Roma Imperial, la cultura se constituía en un estrecho vínculo con el ser humano. No todos poseían cultura, solo los privilegiados y era considerado un bien material, que no estaba al alcance de todos en una sociedad, solo la tenían las clases dominantes²³.

De este modo, en esa época la cultura era vista como un conocimiento que conformaba el saber, la persona que tiene cultura se le consideraba que tiene saber y la que no tiene cultura, no tiene saber. Tal saber determinaba a los sujetos que ostentan poder, lo cual les permitía gobernar²⁴.

La cultura toma un sentido académico-promocional donde se valoran los conocimientos, habilidades y valores, las personas que cumplían con estas cualidades eran sujetos con prestigio dentro de la sociedad y además contaban con privilegios sociales. En las sociedades, se evidenciaba una clara jerarquización, donde se catalogaban o comparaba a una persona cultivada con una persona inculta o salvaje²⁵.

¹⁹ U. Flick, Introducción a la investigación cualitativa (Madrid: Ediciones Morata, 2012).

²⁰ D. San Martín, “Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa”, Revista electrónica de investigación educativa, Vol: 16 num 1 (2014): 107.

²¹ U. Flick, Introducción a la investigación cualitativa... 58.

²² D. San Martín, “Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos... 109.

²³ M. Essomba, Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración (Barcelona: Editorial GRAÓ, 2006).

²⁴ X. Besalú, Diversidad cultural y educación (Madrid: Editorial Síntesis, 2002).

²⁵ X. Besalú, Diversidad cultural y educación...

La cultura como argumento civilizador

Los viajes transoceánicos despertaron la curiosidad de las grandes sociedades europeas, caracterizadas por un mayor desarrollo tecnológico capaz de adaptarse al medio con facilidad. Esos avances le permitieron colonizar otros continentes, donde evidenciaron que existían otras culturas a las cuales consideraban inferiores, por su escasa tecnología y su desarrollo rudimentario²⁶.

El principal interés de las culturas denominadas superiores en este periodo era el justificar procesos de usurpación y saqueo de las culturas denominadas inferiores, por medio del cristianismo para civilizar a los pueblos de la barbarie. En este tiempo se comprende que existe diferentes maneras de entender el mundo, pero la ambición ciega el respeto por estas diversas culturas²⁷.

Todas las culturas son legítimas

A partir del siglo XX se comienza a entender que cada sociedad tiene su propia lógica y que no se puede juzgar una cultura con parámetros de las otras, cada cultura es particular y diversa²⁸.

Cada cultura tiene el derecho a seguir su evolución de manera particular, pero con las influencias de otras de manera recíproca y enriqueciéndose mutuamente. Con el avance en telefonía, transporte y la red, las barreras pasan a un segundo plano y la diversidad pasa a ser un elemento aislado a un fundamental elemento estructural de nuestras sociedades²⁹.

Transitar hacia las identificaciones culturales

Hoy en día, las culturas se construyen en forma de una hipótesis individual, conformándose a partir de las interacciones que nos conduce a comprender un significado muy parecido al de identidad cultural, pero que en términos posmodernos llamaríamos identificaciones culturales³⁰.

Las sociedades posmodernas, los sujetos viven sus experiencias de lo cultural de manera subjetiva, lo cual orienta a la construcción de las identificaciones culturales en consideración de los múltiples elementos que recibimos del medio en que nos desenvolvemos³¹.

Discusión teórica

Defender la interculturalidad como modelo de gestión de la diversidad cultural

La existencia de múltiples modelos de gestión de la diversidad cultural como el multiculturalismo, pluralismo cultural o el melting-pot, que se asemejan al modelo social

²⁶ P. Freire, *Pedagogía de la indignación* (Madrid: Ediciones Morata, 2001).

²⁷ E. Galeano, *Las venas abiertas de América Latina* (Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015).

²⁸ X. Besalú, *Diversidad cultural y educación...*

²⁹ M. Essomba, *Liderar escuelas interculturales e inclusivas...*

³⁰ M. Essomba, *Liderar escuelas interculturales e inclusivas...*

³¹ P. Cayuqueo, *Porfiada y rebelde es la memoria* (Santiago: Catalonia, 2018).

de la interculturalidad en defender la igualdad de derechos y respeto a la diversidad, sin embargo, carecen de un matiz diferencial elemental³².

La interculturalidad avanza hacia la posibilidad de generar espacios para el intercambio, enriquecimiento y comprensión, posibilitando la interdependencia entre sujetos en sociedad, reconociendo que los seres humanos somos iguales en esencia y diferentes en existencia³³.

Identificaciones culturales

Al mirar la sociedad desde el modelo de la interculturalidad, es preciso también cambiar la conceptualización de cultura que poseen los sujetos. La cultura ya no es algo estático que se transmite de generación en generación, sino una construcción social constante que abandona la esfera de lo público para transitar al ámbito de lo privado³⁴.

En términos posmodernos, hace referencia a las identificaciones culturales, que son las construcciones de hipótesis individuales que son resultados de las interacciones de los sujetos³⁵.

Representar un grado de coherencia entre el discurso y la práctica cotidiana

Adoptar la interculturalidad como modelo de la gestión de la diversidad cultural implica la toma de conciencia por parte de los sujetos de la sociedad, para superar el mero discurso y llevar a la práctica cotidiana principios que movilizan el diálogo, intercambio y relaciones en diversidad³⁶.

Tal práctica se lleva a cabo día a día, mejorando continuamente proyectos interculturales como expresa:

La interculturalidad no es solo un discurso sino también una práctica, que se realiza en la vida del día a día, con proyectos de futuro que recogen lo bueno y lo mejor del pasado. El pasado sólo tiene sentido si es capaz de proyectar el presente hacia el futuro³⁷)

Como se lleva a cabo la interculturalidad

La interculturalidad no es responsabilidad de las administraciones o políticos, más bien son los mismos ciudadanos de la sociedad civil que la construyen, ya que nace de la espontaneidad y creatividad de la comunidad en general³⁸.

Se le asigna una responsabilidad vital a las personas que constituyen la sociedad, como lo menciona:

³² M. Essomba, Liderar escuelas interculturales e inclusivas...

³³ M. Essomba, Liderar escuelas interculturales e inclusivas...

³⁴ M. Essomba, Liderar escuelas interculturales e inclusivas...

³⁵ M. Essomba, Liderar escuelas interculturales e inclusivas...

³⁶ M. Essomba, Liderar escuelas interculturales e inclusivas...

³⁷ M. Essomba, Liderar escuelas interculturales e inclusivas... 44.

³⁸ M. Essomba, Liderar escuelas interculturales e inclusivas...

La interculturalidad no se construye en abstracto sino que la practican las personas concretas, con nombres y apellidos concretos, en barrios concretos, con voluntad de no conformarse con lo ya dado e ir más allá en la búsqueda de mayores cuotas de igualdad y justicia social³⁹.

Un ciudadano con sentido de pertenencia y feliz en sociedad

Como sociedad nos debemos preocupar de otros ciudadanos, siendo emotivo y trabajar para generar que cada miembro tenga un sentimiento de pertenencia a ella y se sienta partícipe, que esta sea justa, con el fin de fomentar su civilidad, en la que cada grupo acepta una jerarquía de valores y nada tiene en común con los demás, uniendo la racionalidad de la justicia, por esto es que el hecho de saberse y sentirse ciudadano de una comunidad, puede motivar a los individuos a trabajar por ella. Además recalca que el hombre, en su totalidad, desea ser feliz, que le suministre los bienes imprescindibles para llevar adelante un proyecto de vida feliz, donde exista igualdad en dignidad; que cuente con elementos específicos de cada individuo y cada comunidad étnica, religiosa o nacional a la que pertenecen⁴⁰.

Diversidad en una ciudadanía multicultural

La diversidad de creencias y de símbolos hace difícil la convivencia, no puede ser ya sino una ciudadanía compleja, pluralista y diferenciada, sin embargo si la ciudadanía ha de ser un vínculo de unión entre grupos sociales diversos, en los que conviven culturas diversas, una ciudadanía multicultural, capaz de tolerar, respetar o integrar las diferentes culturas de una comunidad política de tal modo que sus miembros se sientan ciudadanos de primera⁴¹.

Estado social de derecho

El sistema político y el económico están, pues, dependiendo de una revolución cultural, que asegure la civilidad, la disponibilidad de los ciudadanos a comprometerse en la cosa pública, de modo que no quede atropellada la justicia ni se pierdan las ofertas de felicidad cultural, de igual manera destaca que el estado social de derecho consiste en la satisfacción de ciertas necesidades básicas y acceso a ciertos bienes fundamentales para todos los miembros de la comunidad y se presentan como exigencias éticas⁴².

Los valores morales como ejes del ser ciudadano

Cuando hablamos de valores nos adentramos en un mundo complejo, ya que un mundo que todo parece resolverse “en el puro subjetivismo del a mí me gusta, a mi no, yo lo valoro positivamente, y él, negativamente”⁴³, puestos estos son componentes inevitables del mundo humano que resulta imposible pensar en vivir sin ellos, toda persona humana es inevitablemente moral, “porque la moral la llevamos en el cuerpo, ya que no hay ningún ser humano que pueda situarse más allá del bien y el mal morales”⁴⁴.

³⁹ M. Essomba, Liderar escuelas interculturales e inclusivas... 45.

⁴⁰ A. Cortina, Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía (Madrid: Alianza Editorial, 1997).

⁴¹ A. Cortina, Ciudadanos del mundo...

⁴² A. Cortina, Ciudadanos del mundo...

⁴³ A. Cortina, Ciudadanos del mundo... 185.

⁴⁴ A. Cortina, Ciudadanos del mundo... 184.

De acuerdo a la convención de derechos humanos el artículo 1 menciona, que todo ser humano nace libre e igualdad de derecho y dignidad al igual el artículo 2 destaca que las personas tienen libertades, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social. Además no se hará distinción internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona. Cabe destacar que en el artículo 13 se menciona que toda persona tiene derecho a circular libremente, a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país. Como también en el artículo 18 declara que toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia. En el artículo 26 señala que toda persona tiene derecho a la educación, la cual debe ser gratuita. La instrucción elemental será obligatoria; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

De igual manera en el artículo 1 de la ley de educación señala que se regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio. En el Artículo 3 se menciona que el sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile, el derecho a la educación y la libertad de enseñanza.

La calidad de la educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa, equidad del sistema educativo, entregando la misma oportunidad y social de las poblaciones que son atendidas por él, generando integración incorporando diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.

La Ley de inclusión (2017) Elimina el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado, lo que significa que todos los recursos deben ser invertidos en mejorar la educación, termina con la selección arbitraria, lo que permitirá a los padres elegir el colegio y el proyecto educativo que más les guste para sus hijos y ofrece una oportunidad para analizar y revisar los enfoques y mecanismos con que se está aplicando la política de Convivencia Escolar.

La ley 20.422 sobre igualdad de oportunidades e inclusión social en el artículo 3 y 6 señala que deberá darse cumplimiento a los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social. Propiciando un entorno en el medio ambiente, social, natural y artificial, en el que las personas desarrollan su participación social, económica, política y cultural, a lo largo de todo su ciclo vital.

El Decreto 170 en el artículo 2 precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación, a estudiantes que presenten necesidades educativas.

De acuerdo con el reglamento de Convivencia asegurar el derecho a la educación de todos/as los estudiantes, resguardando su ingreso y permanencia durante su trayectoria escolar, eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y participación de los estudiantes y establecer programas especiales de apoyo a aquellos estudiantes que presenten bajo rendimiento académico y necesidad de apoyo para la convivencia.

Marco metodológico

Se trata de una investigación cualitativa, considerando a Denzin citado por Mansilla y Huaiquían, mencionan que implica un énfasis en las cualidades de los entes, procesos y significados que no pueden examinarse o medirse experimentalmente en función de cantidad, números, intensidad o frecuencia. Los investigadores cualitativos subrayan la naturaleza socialmente construida de la realidad, la relación íntima entre investigador y aquello que estudia. En este tipo de investigación destaca el modo en que las vivencias dotan de sentido a la realidad⁴⁵.

El nivel es descriptivo denso, que antepone la interpretación ante el descifrar la realidad o contexto investigado⁴⁶. La descripción densa demuestra la riqueza de lo que está sucediendo, posibilita dar un paso en profundidad y garantizar explicaciones de lo que sucede⁴⁷.

El paradigma que se encuentra a la base de esta investigación es el hermenéutico⁴⁸, considera que la interpretación es comprensión de realidad y de verdad, y que tiene que ver directamente con el sentido de interpretar la realidad. Supone una superación del historicismo en la práctica investigadora. No se trata de establecer relaciones de causa efecto, o de la explicación científica, sino de la interpretación comprensiva de la realidad cultural.

La investigación cualitativa presente corresponde a un estudio de caso, es la investigación de la particularidad y complejidad de un caso para comprender su actividad en circunstancias particulares⁴⁹. Se trata específicamente de un caso colectivo, en donde se estudian varios casos para construir una interpretación colectiva del tema o una pregunta.⁵⁰

El establecimiento educativo se encuentra ubicado en Venecia esquina Garibaldi N° 1330 en la comuna de Temuco, considerando su PEI es de dependencia municipal con

⁴⁵ J. Mansilla y C. Huaiquían, Logos y techné. Metodología de la investigación (Temuco: Imprenta América, 2015), 185.

⁴⁶ J. Mansilla y C. Huaiquían, Logos y techné. Metodología de la investigación... 197.

⁴⁷ G. Gibbs, El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid, España: Morata Ediciones.

⁴⁸ E. López, El paradigma de la educación continua (Madrid. Narcea, 2009).

⁴⁹ H. Simons, El estudio de caso: Teoría y práctica (Madrid: Morata Ediciones, 2011).

⁵⁰ H. Simons, El estudio de caso...

60 años de experiencia en educación. Los cursos que se instauran en el establecimiento son de prekinder a cuarto año medio.

La institución está comprometida con entregar una educación de calidad, haciendo énfasis en una formación holística que promueva el desarrollo intelectual y los valores como la capacidad de autonomía en su desempeño educativo, la autocrítica, la responsabilidad y el respeto de su entorno.

Visión de la institución “Ser un referente en educación pública en la formación del estudiante en capacidades, habilidades y actitudes con el propósito de brindar herramientas para insertarse exitosamente en la sociedad”⁵¹.

Misión de la institución “Entregar educación integral de calidad, en conjunto con la familia, potenciando valores de responsabilidad, generosidad y respeto por la diversidad étnica, cultural y social, formando un estudiante capaz de resolver conflictos mediante el diálogo, respetuosos del medio ambiente, con espíritu crítico y democrático”⁵².

Jardín Infantil

La institución que valora la calidad, la inclusión, la participación, el respeto, la confianza, la transparencia y la apreciación de los talentos, rigiéndose por una modalidad no convencional, a través de un desarrollo curricular que integra diferentes ambientes y espacios educativos.

El jardín infantil se encuentra ubicado en el sector de Amanecer en Temuco.

La visión de la institución “Una fundación educativa en la que niños y niñas aprenden jugando felices y transforman el mundo, contribuyendo a un Chile más inclusivo, solidario, justo y democrático”⁵³.

La misión de la institución es “Lograr desarrollo pleno y aprendizajes significativos de niños y niñas entre tres meses y cuatro de edad a través de un proyecto educativo de calidad, con la participación activa de los equipos de trabajo, familias y comunidad”⁵⁴.

Dentro de la política de calidad educativa del jardín, se encuentra una gestión participativa, cuyo propósito es garantizar el derecho a una educación parvularia de calidad a niños y niñas en Chile, con componentes de Bienestar y protagonismo, de una educación transformadora y comprometida con las familias y comunidades, con equipos que trabajan por la educación.

Los participantes de esta investigación cualitativa son jefe de UTP, Directores, Profesores, Educadoras de párvulo, Psicólogo, y Trabajador social, que se desenvuelven en diversos contextos educativos de la comuna de Temuco.

⁵¹ Complejo Educacional “Un nuevo amanecer en la Araucanía”, Proyecto Educativo Institucional. Temuco. 2018.

⁵² Complejo Educacional “Un nuevo amanecer en la Araucanía, Proyecto Educativo...”

⁵³ Fundación Integra, Reglamento de convivencia. Comunidad educativa, Jardines infantiles y salas cunas. Santiago de Chile. 2018.

⁵⁴ Fundación Integra, Reglamento de convivencia. Comunidad educativa...

Dentro de los criterios establecidos se encuentran haber estudiado una carrera universitaria, en la cual se esté trabajando con un equipo multidisciplinaria en favor a la diversidad cultural. Adicionalmente, estar desarrollar su quehacer en aulas y/o entornos con presencia de estudiantes extranjeros con una carga horaria de veinte horas semanales.

El instrumento utilizado en esta investigación cualitativa corresponde a una entrevista semiestructurada, esta entrevista carece de una estructura que se ajuste al entrevistador, utiliza algunas preguntas que se emplean como puntos de referencias. Lo relevante es responder a los temas y objetivos de los propósitos de la investigación. Se caracteriza por la libertad y la flexibilidad en el desarrollo de la entrevista para garantizar la expresión de los puntos de vista de los entrevistados⁵⁵.

Cabe resaltar que el instrumento elegido es una herramienta de carácter comunicativo que capta significados que están mediados por la construcción de los sujetos de la investigación a partir de su experiencia vivida⁵⁶.

Con lo mencionado anteriormente, el entrevistador debe llevar a cabo una interpretación durante el proceso de la entrevista, donde la percepción de indicios es un factor para relacionarlo con un patrón de comportamiento subyacente. Adicionalmente, es indispensable que los sujetos encargados dominen saberes implícitos para comprender los códigos utilizados por el entrevistado⁵⁷.

En relación de la declaración de Singapur, se plantean ciertos principios que todo investigador debe tener, tal como honestidad en todos los aspectos de la investigación, ser responsables en la ejecución de la investigación, presentar cortesía profesional e imparcialidad en las relaciones laborales, y al igual el investigador de mantener una buena gestión de la investigación en nombre de otros. Así mismo señala que, dentro de las responsabilidades que debe tener un investigador está presente el preservar la integridad de los participantes, conocer las normas y políticas que conlleva una investigación, aplicar métodos de análisis críticos que respondan a la investigación, informar y entregar resultados de la investigación de forma inmediata en el campo donde se desarrolla la investigación. De la misma manera, "(...) los investigadores deberían informar a las autoridades correspondientes acerca de cualquier sospecha de conducta inapropiada en la investigación"⁵⁸.

Y por último los investigadores y las instituciones de investigación, deben de reconocer que están en la obligación ética de sopesar los beneficios sociales respecto de los riesgos inherentes a su trabajo⁵⁹.

Posteriormente considerando la declaración de Helsinki, es necesario rescatar uno de sus principios que se enmarca es que en una investigación debe respetarse el derecho

⁵⁵ R. Flores, Observando observadores. Una introducción a las técnicas cualitativas (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2009); S. Kvale, Las entrevistas en investigación cualitativa (Madrid: Ediciones Morata Ediciones, 2011); U. Flick, Introducción a la investigación cualitativa... y J. Mansilla y C. Huaiquían, Logos y techné. Metodología de la investigación...

⁵⁶ S. Kvale, Las entrevistas en investigación cualitativa...; U. Flick, Introducción a la investigación cualitativa... y J. Mansilla y C. Huaiquían, Logos y techné. Metodología de la investigación...

⁵⁷ J. Mansilla y C. Huaiquían, Logos y techné. Metodología de la investigación...

⁵⁸ J. Mansilla y C. Huaiquían, Logos y techné. Metodología de la investigación... 255.

⁵⁹ J. Mansilla y C. Huaiquían, Logos y techné. Metodología de la investigación...

de las personas de preservar su integridad. Deben adoptarse todas las precauciones necesarias para respetar la intimidad, la integridad física, mental y su personalidad⁶⁰.

También se menciona que está sujeta a normas éticas que sirven para promover y asegurar el respeto a todos los seres humanos y para proteger su salud y sus derechos individuales, no se debe permitir que en un requisito ético, legal o jurídico nacional o internacional se disminuya o elimine medidas de protección de las personas que participan de la investigación; de igual manera este grupo podrá beneficiarse de los conocimientos, prácticas o intervenciones derivadas de la investigación⁶¹.

Hace énfasis en cuánto crédito o importancia se le puede dar a los resultados. Es decir, centrarse en el reporte que dé el fenómeno y no en el sesgo del investigador, quien debe explicar, cómo llegó a las conclusiones, corroborar datos, asegurar el sometimiento de las informaciones a chequeo de las propias fuentes, refinar el trabajo de los supuestos, realizar una triangulación de datos y exponer los resultados a un par desinteresado. Estas técnicas implican observación

Se define, cómo los sujetos de estudios pueden ser representativos del universo al que se puedan extender los resultados analizados, siendo importante considerar los resultados de un estudio como supuesto de otro estudio próximo semejante.⁶²

Se enfatiza en qué manera se puede captar nuestro alrededor sin presentar prejuicios ni intereses personales. Es decir se trata de expertos que analicen la calidad de las interpretaciones, considerando la revisión de la calidad de las transcripciones, de las notas de campos, guiones, entre otros⁶³.

Se refiere a la garantía de impedir que se valide con facilidad las impresiones iniciales, por lo que se utiliza múltiples fuentes, métodos e investigadores con la intención de ampliar el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el transcurso de la investigación y corregir los sesgos que aparecen cuando los fenómenos son examinados, por un observador⁶⁴.

Dentro de esta investigación cualitativa se encuentra la triangulación de datos, en la que se recoge un muestreo teórico empírico, referentes teóricos y los datos cualitativos recopilados del instrumento “entrevista semi estructurada”.

Plan de análisis

El análisis de datos cualitativos de esta investigación, fue llevado a cabo por medio del software Atlas.ti, programa diseñado en la década de los ochenta por Thomas Murh. Considerado el principal soporte informático para desarrollar la teoría fundamentada, ya que permite exponer el sentido circular del análisis datos cualitativos⁶⁵.

⁶⁰ Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, Principios éticos para la investigación médicas en seres humanos. 64° Asamblea General, Fortaleza, Brasil, octubre 2013.

⁶¹ Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, Principios éticos para la investigación...

⁶² J. Mansilla y C. Huaiquían, Logos y techné. Metodología de la investigación...

⁶³ J. Mansilla y C. Huaiquían, Logos y techné. Metodología de la investigación...

⁶⁴ J. Mansilla y C. Huaiquían, Logos y techné. Metodología de la investigación...

⁶⁵ San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. Revista electrónica de investigación educativa, 16(1), 104-122.

En lo procedimental el programa Atlas.ti genera una unidad hermenéutica que agrupa a los documentos primarios, en esta investigación corresponden a las entrevistas semi-estructuras, donde a partir de las citas seleccionadas se elaboran los códigos, expresiones descriptiva del fenómeno que se investiga⁶⁶.

De acuerdo a la constitución de códigos, estos son susceptibles a comentarios que surgen a partir del análisis de los datos, con posterioridad son categorizados en familias que representan un nivel conceptual del fenómeno en estudio. Por consiguiente, se establecen la relación por medio de conectores que pueden existir entre códigos, categorías o subcategorías⁶⁷.

Con la creación de las relaciones se organizan redes que grafican las relaciones que señalan las condiciones, contextos y dimensiones del fenómeno⁶⁸.

Dentro de las ventajas que otorga la utilización del software en el análisis de datos cualitativos, Flick citado por San Martín expresa “Se destaca la velocidad en la gestión, Búsqueda y exposición de los datos y códigos”⁶⁹. Atlas.ti es una herramienta que dispone de beneficios a los investigadores que analizan grandes cantidades de datos y posibilitando la reflexión en el actuar de estos, sin duda el aprovechamiento del tiempo en proyectos de investigación en educación es indispensable⁷⁰.

Se trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos, consistiendo en fragmentar los datos y asignar a cada fragmento una etiqueta denominada código, los cuales en un segundo momento se organizan en categorías⁷¹. Strauss y Corbin citado por Mansilla y Huaiquién señalan que para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer pensamientos, ideas y significados contenidos en él, son datos segmentados, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias; estas deben quedar registradas en anotaciones que acompañen a cada código⁷².

Cabe decir que los conceptos son los elementos básicos de la teoría, por lo que la codificación abierta es el proceso analítico por el cual los procesos se identifican y desarrollan desde el punto de vista de sus propiedades y dimensiones. Esta investigación es profundamente inductiva, ya que prescinde de una teoría para aplicar conceptos, leyes o dimensiones al texto que se está codificando⁷³.

Es una serie de procedimientos por medio de los cuales los datos son reunidos en nuevas formas de organización, estableciendo conexiones entre categorías. En específico, consiste en depurar y diferenciar, en términos analíticos, las categorías que se generaron en el procedimiento anterior. A partir de la pregunta de investigación se seleccionan las categorías que se consideran relevantes, la intención es determinar las categorías axiales y sus relaciones con otras categorías o subcategorías. En síntesis, la

⁶⁶ San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122.

⁶⁷ D. San Martín, Teoría fundamentada y Atlas.ti....

⁶⁸ D. San Martín, Teoría fundamentada y Atlas.ti...

⁶⁹ D. San Martín, Teoría fundamentada y Atlas.ti... 115.

⁷⁰ D. San Martín, Teoría fundamentada y Atlas.ti...

⁷¹ U. Flick, Introducción a la investigación cualitativa...

⁷² J. Mansilla y C. Huaiquién, Logos y techné. Metodología de la investigación...

⁷³ D. San Martín, Teoría fundamentada y Atlas.ti...

codificación axial es el proceso de relacionar subcategorías con una categoría, proceso complejo de pensamiento inductivo y deductivo haciendo comparaciones y preguntas, donde el uso de estos procedimientos está centrado y dirigido a descubrir y relacionar categorías en función del modelo de paradigma⁷⁴.

Strauss y Corbin citado por Mansilla y Huaiquián mencionan que la codificación selectiva es un proceso que integra y refinan categorías a los fines de construir teoría. Además incluye identificar categorías centrales, se construye alrededor de ellas en una red de conceptos como forma de integrarlos en categorías y generar nuevas teorías⁷⁵.

De acuerdo a la categoría de valoración sobre la diversidad cultural de profesores, se levantaron los siguientes códigos: Diversidad cultural, oportunidades enriquecedoras, conciencia del inacabado, curiosidad, motivación, familia, acogida, identidad, dignidad cultural, aceptación, convivir, diálogo, amor, educar, formación integral e interculturalidad.

El código 1. **diversidad cultural**, que se evidencia en la siguiente textualidad “No, no creo que hayan culturas superiores, porque somos todos iguales, yo no veo a nadie que tenga 6 brazos o 2 cerebros o 4 corazones, entonces somos todos iguales, cada uno desarrolla sus habilidades de diferente forma, cada uno aprende de diferente forma y en eso está la gracia que seamos todos distintos, que tengamos cosas diferentes porque si fuéramos todos iguales la monotonía nos aburriría” [02 20].

Según Escarbajal “la diversidad cultural es el derecho a la diferencial, y de la valoración de todas las culturas por igual, pero también de su carácter esencialmente aperturista y de su posible modificación mutua”⁷⁶.

El código 2. **Oportunidades enriquecedoras**, que se evidencia en la siguiente textualidad “es positivo porque los niños conocen otras culturas, otras palabras de hecho las niñas cuando llegan y los invitan a sus casas, conocen otra comida, no sé, otras costumbres, diferentes, y se dan cuenta que la única diferencia es que ellos nacieron allá y ellos nacieron aquí en Chile, y los otros nacieron no sé en Colombia, en Haití o en Brasil es la única diferencia que nacieron en diferentes lugares, pero que son iguales, entonces yo creo que como reflexión enriquecen el aula, enriquecen a sus compañeros, nos sirven como ejemplo de vida en el caso de las familias que se han tenido que venir porque no tienen trabajo o porque la situación está difícil en otros países, entonces eso es principalmente la reflexión que se puede hacer de ellos” [02 28].

Según Carbonell citado por Essomba “entornos sociales que posibilita el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos o culturales distintos”⁷⁷.

El código 3. **Conciencia del inacabado**, que se evidencia en la siguiente textualidad “ignoro de algunas culturas el idioma, la religión, la alimentación no tanto porque siempre les pregunto qué comen allá, entonces siempre conversamos de eso, la religión no tanto porque no conozco tanto, creo que debieran creer en Dios algunos, otros

⁷⁴ J. Mansilla y C. Huaiquián, Logos y techné. Metodología de la investigación...

⁷⁵ J. Mansilla y C. Huaiquián, Logos y techné. Metodología de la investigación...

⁷⁶ A. Escarbajal Frutos, Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo... 37.

⁷⁷ M. Essomba, Liderar escuelas interculturales e inclusivas... 44.

no, pero yo tampoco soy muy religioso así que no es tema eso, si ellos quieren conversar lo conversamos pero yo tampoco me voy por ese sentido” [02 18].

Según Freire: “El del inacabamiento del ser humano. en verdad, el inacabamiento del ser, o su inconclusión, es propio de la experiencia vital. donde hay vida, hay inacabamiento. pero solo entre los hombres y las mujeres el inacabamiento se tornó consciente”⁷⁸.

El código 4. **Curiosidad**, que se evidencia en la siguiente textualidad “ el conocer mediante ellos otras culturas, valoro también (x) el estar con ellos a nosotros nos da la oportunidad de conocernos más a nosotros y también de conocer más al resto, es increíble pero también aprende a conocer más al resto” [07 02].

Para Freire “inquietud indagadora, como inclinación a descubrir algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital”⁷⁹.

El código 5. **Familia**, que se evidencia en la siguiente textualidad “Si, mucha diferencia y ellos sí están comprometidos con la educación de sus hijos porque no es como el chileno que llega y te dice “comió, durmió’ ellos: Tía ¿Qué trabajaron hoy?, ¿Qué aprendiste? dale las gracias a la tía, entonces se nota” [05 07].

Para Kohn citado por Aguado “Los niños de grupos culturales diferentes, así como los de diferentes clases sociales, reciben un conocimiento en sus familias diferente del que encuentran en la escuela explicitado y adquirido a través de diferentes pautas de comportamiento, motivación y valores”⁸⁰.

El código 6. **Acogida**, que se evidencia en la siguiente textualidad “El curso que fue, acogieron muy bien a estos estudiantes, primero llegó el chico colombiano y después el haitiano y los dos fueron acogidos de una manera muy amable, fueron súper tolerantes, sobre todo con el chico haitiano, ya que había muchas palabras que él no entendía y entre todos lo ayudaban” [06 01].

Según Essomba “...el profesorado debe regirse por las estrategias del reconocimiento y del vínculo. Reconocimiento para crear un ambiente donde el alumnado recién llegado puede apropiarse de los elementos del entorno escolar reconociéndose en él”⁸¹.

El código 7. **Identidad**, que se evidencia en la siguiente textualidad “no yo no les pongo etiquetas a los estudiantes yo los nombro por su nombre, valga la redundancia pero no, nunca les he puesto una etiqueta de colombianos, haitianos, argentinos, siempre por su nombre la misma relación con todo independiente de la nacionalidad, o de la etnia o del porte de la contextura, siempre los he llamado por su nombre” [02 01].

Según Cortina “...en nuestros días y en nuestras sociedades con un componente irrenunciable, la igualdad de todos los ciudadanos en dignidad; pero cuenta también en

⁷⁸ P. Freire, Grito Manso (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008), 50.

⁷⁹ P. Freire, Grito Manso... 33.

⁸⁰ T. Aguado, Pedagogía intercultural (Madrid: España: McGraw-Hill, 2003), 74.

⁸¹ M. Essomba, Liderar escuelas interculturales e inclusivas... 105.

esos elementos específicos de cada individuo y cada comunidad étnica, religiosa o nacional a la que pertenece, y que son los que les proponen formas de vida buena”⁸².

El código 8. **Dignidad cultural**, que se evidencia en la siguiente textualidad “No, Puede que esté equivocada pero yo creo que somos todos tan importantes como cualquiera, somos todos personas somos todos igual de válidos, creo que no” [04 12].

Para Freire “...el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares -saberes socialmente construidos en práctica comunitaria-, sino también, como lo vengo siguiendo hace más de treinta años, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos”⁸³.

El código 9. **Aceptación**, que se evidencia en la siguiente textualidad “Bueno ellos han aprendido a aceptar, en general, porque se trabaja, se trabaja todo ese ambiente de cómo, no cierto que uno tiene que aceptar a todos los niños, se ha trabajado eso, ellos aceptan a cualquier niño que llega a su mundo, ellos lo empiezan a querer, lo reciben” [01 01].

Según Maturana “...el niño vive el mundo en que se funda su posibilidad de convertirse en un ser capaz de aceptar y respetar al otro desde la aceptación y respeto de sí mismo... se prueba la validez de ese mundo de convivencia en la aceptación y respeto por el otro”⁸⁴.

El código 10. **Convivir**, que se evidencia en la siguiente textualidad “no se dan mayoritariamente diferencias, en general yo he visto que están bastantes incluidos al grupo, no es que por ejemplo los estudiantes extranjeros se junten con una parte y por otra parte los estudiantes chilenos, no se da esa diferencia, tampoco hay grandes problemas de discriminación por ejemplo, yo creo que también los chicos al haber gran cantidad de estudiantes extranjeros se han un poco acostumbrados a esa dinámica y no se da mayormente el tema de la discriminación o la segregación de los estudiantes extranjeros, en general no sucede” [08 02].

Según Maturana “...personas que se aceptan y respetan a sí mismas, aceptando y respetando a otros en un espacio de convivencia en el que los otros los aceptan y respetan desde el aceptarse y respetarse a sí mismos”⁸⁵.

El código 11. **Diálogo**, que se evidencia en la siguiente textualidad “A través de la palabra, porque como trabajamos con alumnos de media, en utilizamos mucho el diálogo, hacemos reflexionar a los alumnos de hacer ver porqué su actuar está mal o porqué su actuar está bien, entonces en algunos casos hay que hacerle una amonestación negativa, por así decirlo o en otros casos unas felicitaciones por su actuar” [06 07].

Según Cortina es:

⁸² A. Cortina, Ciudadanos del mundo... 27.

⁸³ P. Freire, Grito Manso... 31.

⁸⁴ H. Maturana, Emociones y lenguaje en educación y política (Santiago: Dolmen Ediciones, 1997), 18.

⁸⁵ H. Maturana, Emociones y lenguaje en educación y política... 18-19.

Un camino que compromete en su totalidad a la persona de cuantos lo emprenden porque, en cuanto se introducen en él, dejan de ser mero espectadores para convertirse en protagonistas de una tarea compartida, que se bifurca en dos ramales: la búsqueda compartida de lo verdadero y lo justo y la resolución justa de los conflictos que van surgiendo a lo largo de la vida⁸⁶

El código 12. **Amor**, que se evidencia en la siguiente textualidad “Yo creo que el tema respeto, son mas tiernos, son más cariñosos, siempre están atentos al compañero, son más de piel de hecho son super, los chilenos son más líderes de grupo, pero buscan a este niño porque este niño es buen compañero, si, el extranjero se distingue en eso” [05 03].

Según Maturana: “El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia”⁸⁷.

El código 13. **Educación**, que se evidencia en la siguiente textualidad “la meta principal que yo tengo es que los estudiantes aprendan cierto los contenidos o el curriculum que se les tiene que pasar pero además que formemos buenas personas, porque yo no saco nada con tener estudiantes que saquen promedio excelente pero como personas sean malas personas, entonces es más importante que podamos reforzar los valores cierto, que salgan de aca estudiantes con valores que puedan ir a otro establecimiento quizás enseñanza media o insertarse en la sociedad y sean personas de bien” [02 08].

Para Maturana: “Se constituye en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia... configura un mundo y los educandos confirman en su vivir el mundo que vivieron en su educación”⁸⁸.

El código 14. **Formación integral**, que se evidencia en la siguiente textualidad “bueno son las mismas expectativas que tengo para todos, que puedan desarrollarse de forma integral aprender lo que es el conocimiento teórico y académico y además formarse como personas integrales, reconocer y aplicar en su vida valores poder resolver los conflictos de forma pacífica y en general, formarse como personas íntegras” [08 04].

Para Aguado: “La escuela debe ayudar a los alumnos a desarrollar el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para funcionar efectivamente en la cultura comunitaria, en la cultura nacional predominante y con/entre otras culturas y subsociedades”⁸⁹.

El código 15. **Interculturalidad**, que se evidencia en la siguiente textualidad “bueno cada uno aporta con algo que viene de su casa bueno algunos vienen de otros países pero cada uno Tiene un capital cultural que viene de su casa y eso juntamos acá lo amoldamos y tratamos de cómo mantener un solo, una sola cultura pero con aportes

⁸⁶ A. Cortina, Ciudadanos del mundo... 208.

⁸⁷ H. Maturana, Emociones y lenguaje en educación y política... 13.

⁸⁸ H. Maturana, Emociones y lenguaje en educación y política... 18.

⁸⁹ T. Aguado, Pedagogía intercultural... 103-104.

de todos los estudiantes cada uno trae su cultura y acá la reunimos entre todos y tratamos de mantener un solo lenguaje, una sola creencia, un compromiso eso” [02 11].

Carbonell citado por Essomba: “Aquel modelo que promueve tres grandes principios, la igualdad de oportunidades de todas las personas a la hora de compartir un mismo espacio y tiempo, y convivir con él; el respeto a la diversidad; y la creación de entornos sociales que posibiliten el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos o culturales distintos”⁹⁰.

De acuerdo a las tensiones que enfrentan con la diversidad cultural los profesores, se levantaron los siguientes códigos: pertenencia, palabras, modismos, nuevos estudiantes, rechazo, prejuicios, barrera idiomática, Plasticidad, Vulnerabilidad, falta de oportunidades, falta de competencias, falta referentes teóricos y currículum rígido.

El código 1. **Pertenencia**, que se evidencia en la siguiente textualidad “Es que como te decía claro son estudiantes extranjeros porque su nacionalidad puede ser distinta pero en el jardín en realidad son niños igual que los otros nosotros no hacemos ninguna distinción se incluye igual que los otros por ejemplo en fiestas patrias uno también trata de incluir otro tipo de nacionalidades en la festividad, pero no se hacen diferencias”[04 01].

Según Cortina “El hecho de saberse y sentirse ciudadano de una comunidad, puede motivar, a los individuos a trabajar por ella”⁹¹.

El código 3. **Rechazo**, que se evidencia en la siguiente textualidad “Me preocuparía en el sentido del resto de las familias como si se pusieran ellos como en algún rechazo por ejemplo porque tendría que afrontarlo de otra manera, tendría que abordarlo con la familia pero no me ha pasado, hasta el momento no me ha pasado pero si igual es un tema, depende de la familia, tu sabes como se organicen también pero no me ha pasado” [04 16].

Según Maturana “aquellas conductas relacionales a través de las cuales un otro es negado directa o indirectamente como un otro legítimo en coexistencia con uno mismo”⁹².

El código 4. **Nuevos estudiantes**, que se evidencia en la siguiente textualidad “Yo creo que lo que nos está marcando a nosotros y que me tocó porque estamos en un proceso De selección de niños para el próximo año y tenemos mucha demanda de niños colombianos y niños haitianos y nos ha llegado mucho porque Lamentablemente lo que es lenguaje no estamos nosotros preparadas, entonces nos ha costado llegar a ellos en las entrevistas por desconocimiento de nosotros como profesionales, entonces si me gustaria saber mas de ellos

Para Cortina: “Las culturas, igual que las tradiciones, nacen, se transforman y pueden morir cuando carecen de capacidad para responder a los nuevos retos que el entorno plantea”⁹³.

⁹⁰ M. Essomba, Liderar escuelas interculturales e inclusivas... 44.

⁹¹ A. Cortina, Ciudadanos del mundo... 29.

⁹² H. Maturana, Transformación en la convivencia (Buenos Aires: JC Sáez Editor, 2014), 45.

⁹³ A. Cortina, Ciudadanos del mundo... 175-176.

El código 5. **Prejuicios**, que se evidencia en la siguiente textualidad “Son los adultos los que tienen esos prejuicios de que no vayas a la casa de él porque no sabemos cómo son, entonces creo que quitarle los prejuicios un poco a la gente adulta mis colegas que son mayores que yo entonces, eso yo creo que sería como meta quitarnos los prejuicios y esas cosas” [02 13].

Aguado: “Es una actitud basada en juicios o creencias que no se basan en informaciones previas fiables. El prejuicio se convierte en discriminación cuando se excluye activamente a la persona del grupo, o se le niega el poder participar en algo que desea”⁹⁴.

El código 6. **Barrera idiomática**, que se evidencia en la siguiente textualidad “Una de mis mayores debilidades ha sido el tema del idioma, el idioma ha sido lo más difícil que me ha tocado tanto así que la primera vez que llego el alumno haitiano, tenía que hacer repetir una palabra tres veces porque no le entendía o tratar de descifrar lo que él me dice, eso es lo que más me ha costado” [06 08].

Según Essomba: En muchas ocasiones las familias inmigradas no conocen todavía las lenguas del país, o tienen un dominio insuficiente de ellas. Se genera una situación nueva en la cual se requiere disponer de estrategias e instrumentos que posibiliten tanto que el alumno adquiera la lengua de la escuela como que el profesorado pueda establecer una comunicación fluida con los adultos que viven con el recién llegado⁹⁵.

El código 7. **Plasticidad**, que se evidencia en la siguiente textualidad “por ejemplo de Haití el año pasado llegaron algunos este año y siempre está el tema de la idioma de la barrera idiomática al principio, pero son donde son tan pequeñito son tan plástico se adaptan en el primer semestre y ya están hablando Ya están hasta con los garabato incluso se adaptan rápido pero bien” [03 01].

El código 8. **Vulnerabilidad**, que se evidencia en la siguiente textualidad “esa problemática y otra que es el tema de la documentación de los estudiantes extranjeros, porque ellos no pueden optar a beneficios sociales, debido a que no tienen su rut definitivo y nos pasó con dos estudiantes de cuarto medio extranjeros, ellos no pueden, igual llenamos el fuas con ellos, los tratamos de apoyar en eso, esperando que ellos puedan tener su rut definitivo, pero eso no tener la permanencia acá en Chile no pueden optar a esos beneficios” [08 11]. Essomba⁹⁶: Hablar de libertad real de los ciudadanos extranjeros permite poder hablar de la vergüenza de los centros de internamiento, espacios de privación de esta libertad, de la posibilidad de estos ciudadanos de participar en los asuntos públicos de la sociedad en la que vive (derecho a voto, etc.), de las oportunidades de ejercer sus derechos en el marco de la legalidad vigente, de la necesidad de articular mecanismos que permitan el ejercicio de los derechos, y no sólo de su reconocimiento, de los aparatos estatales de control fronterizo.

El código 9 **falta de competencias interculturales**, que se evidencia en la siguiente textualidad “nosotros somos acá en la fundación somos 114 jardines yo creo que todos estamos viviendo la misma realidad, si bien se trabajó desde una ley de

⁹⁴ T. Aguado, Pedagogía intercultural... 72.

⁹⁵ M. Essomba, Liderar escuelas interculturales e inclusivas...

⁹⁶ M. Essomba, Liderar escuelas interculturales e inclusivas...

inclusividad social, pero todavía nos falta mucho con lo que tiene que ver con diversidad y como nosotros nos vamos apropiando de nuevas herramientas para trabajar con niños extranjeros, porque si bien uno los incluye, es un niño más, pero yo se que ellos tienen otra necesidad también, y cuesta, cuesta como le digo porque nos falta como profesionales” [05 15]. Zapata-Barrero citado por Escarbajal Frutos y Morales Cánovas “...el profesorado debe plantearse nuevas actitudes y estrategias metodológicas debido a la incorporación de alumnos de diferentes orígenes culturales, con distintas lenguas y costumbres para evitar posibles situaciones de discriminación o desventajas educativas; más aún teniendo en cuenta que, a pesar de la cantidad de artículos y libros sobre interculturalidad, todavía hay dificultades para integrar teoría y práctica”⁹⁷.

El código 10. **Falta de referentes teóricos**, que se evidencia en la siguiente textualidad “mira autores y nombre de libros no recuerdo por lo menos lo que es el magíster de currículum en sí leí, pero no, no recuerdo, no volví a repasar” [07 04]. Leiva citado por Escarbajal Frutos y Morales Cánovas (2016) “Esas dificultades y limitaciones no deben impedir el poder transformador de las instituciones educativas para favorecer la interculturalidad. Y en este punto es preciso señalar que la formación del profesorado en materia intercultural no está dentro de los planteamientos generales de la formación didáctica de los docentes, ni en la formación inicial, ni tampoco en la formación permanente”⁹⁸.

El código 11. **Curriculum rígido**, que se evidencia en la siguiente textualidad “Es que lo primero que se hace acá cuando llega un estudiante extranjero, se les hacen unas pruebas de nivelación, porque si bien deberían estar en el mismo curso allá y acá, por la edad, a veces los contenidos son bastantes diferentes sobre todo cuando les toca historia que acá se pasa historia de Chile y la historia de Latinoamérica igual pero con mayor profundidad en la historia de Chile entonces ellos vienen con la historia de Colombia” [02 25]. Poblete “...persiste la necesidad de que los docentes manejen a cabalidad el plan de estudios y, en segundo término, que adquieran competencias para generar cambios en el currículo que mejoren las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes inmigrantes. La conjunción de los aspectos curriculares mencionados es clave para avanzar hacia una educación descentralizada, en la que el currículo y los mensajes que transmite la escuela alcancen un sentido de pertenencia y de alta significación para cada uno de los estudiantes”⁹⁹.

Análisis inferencial

Las principales tensiones o dificultades que mencionan los sujetos de la investigación, tiene que ver con las competencias necesarias para abordar esta nueva realidad de cambio constante, no contar con referentes teóricos que orienten su quehacer profesional es una barrera que enfrentan en la actualidad.

La preocupación de la situación de vulnerabilidad en que se encuentran los estudiantes extranjeros y sus familias, es otro frente de lucha que los mantienen en alerta. Los prejuicios o situaciones discriminatorias que nacen de las familias locales repercuten

⁹⁷ A. Escarbajal y A. Morales Cánovas, “Estudio de las competencias interculturales del profesorado en educación secundaria”, *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, num 6 (2016): 147.

⁹⁸ Escarbajal Frutos, A. y Morales Cánovas, “Estudio de las competencias interculturales... 147.

⁹⁹ R. Poblete, *El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia...* 62.

en las conductas de los estudiantes en formación. Además, señalan que las políticas públicas los situando en camino de contradicciones, ya que al ser extranjeros no gozan en plenitud de los derechos que cuentan todos los ciudadanos.

De acuerdo a los dispositivos utilizados con la diversidad cultural los profesores, se levantaron los siguientes códigos: Investigación, Autocapacitación, Familia, Diálogo, Trabajo colaborativo, Co-enseñanza, Reflexión, Convivencia escolar, Trabajo cooperativo, Tutoría entre pares, TIC, Monitor hablante y Recursos.

El código de 1. **Investigación**, que se evidencia en la siguiente textualidad “En que tenemos que nosotros buscar estrategias, modificar nuestro proyecto educativo porque si bien está pensado para tu contexto, tu realidad, pero no está preparado para la incorporación de estos niños por eso te digo va a depender de cada profesional que busque sus estrategias, pero y qué pasa con este profesional que no esta comprometido o esto mismo como le decía” [05 16].

Para Freire: “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza...Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”¹⁰⁰.

El código 2. **Autocapacitación** que se evidencia en la siguiente textualidad “Yo creo como le digo desde la institución tenemos una falencia grande, pero si trato de auto capacitarme, ya sea a través del google, siempre buscando información, estoy como en una mejora continua pero desde mi persona, porque lamentablemente tenemos poco material desde institucional” [05 08].

Para Mistral: “Cultívate. Para dar hay que tener mucho”¹⁰¹.

El código 3. **Familia**, que se evidencia en la siguiente textualidad “también la familia participa harto en ese sentido, con material de desecho, no se, Nosotros hace poco terminamos de la unidad que era de la primavera le pedimos a los papás que hicieran instrumentos musicales con material de desecho y con eso nosotros hicimos, representamos una canción, invitamos a los papás a participar los niños hicieron una orquestas otros se disfrazaron de orugas de mariposa e hicimos la orquesta para los papás así tratamos de incluir a la familia o sea participando con materiales pero también que vinieran a ser parte de la experiencia” [04 20].

Kohn citado por Aguado “Los niños de grupos culturales diferentes, así como los de diferentes clases sociales, reciben un conocimiento en sus familias diferente del que encuentran en la escuela explicitado y adquirido a través de diferentes pautas de comportamiento, motivación y valores”¹⁰².

El código 4. **Diálogo**, que se evidencia en la siguiente textualidad “yo también soy profesor, toda la comunidad educativa desde el director hasta el auxiliar que está recibiendo los niños en la mañana, nos estamos dando cuenta de que no teníamos las

¹⁰⁰ P. Freire, Grito Manso... 30.

¹⁰¹ G. Mistral, Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico (Valparaíso: Editorial UV de la Universidad de Valparaíso, 2017), 22.

¹⁰² T. Aguado, Pedagogía intercultural... 74.

herramientas completamente para poder atender a esta diversidad esto ha tenido que ir siendo contra la adversidad” [07 08].

Para Cortina el diálogo es in camino que compromete en su totalidad a la persona de cuantos lo emprenden porque, en cuanto se introducen en él, dejan de ser mero espectadores para convertirse en protagonistas de una tarea compartida”¹⁰³. La búsqueda compartida de lo verdadero y lo justo y la resolución de los conflictos que van surgiendo a lo largo de la vida

El código 5. **Trabajo colaborativo**, que se evidencia en la siguiente textualidad “, tú no puedes tomar decisiones por ti solo, tu puedes si mejorar algunas decisiones o algunos acuerdos que se tomaron en conjunto, pero tomar las decisiones solo, no se puede eso es un arma totalmente de doble filo o estarte clavando un cuchillo solo, nosotros trabajamos en Educación es muy compleja, la dinámica social es compleja, entonces tú tienes que buscar soluciones frente a la problemática, frente a un nudo crítico sobre todo en un establecimiento educacional, bueno no sólo acá tendría que ser en todos lados, tiene que ser siempre mediante la recogida de información de los principales actores de aquella comunidad y también mediante acuerdos con aquella misma comunidad” [07 06].

Para Aguado el trabajo colaborativo “...implica la solución conjunta de un problema, la necesidad de colaborar para alcanzar un objetivo común, supone aceptar la interdependencia entre iguales e implica un reparto de tareas y papeles. Se reconoce que cada miembro del grupo colabora en el logro común gracias a sus características personales”¹⁰⁴.

El código 6. **TIC**, que se evidencia en la siguiente textualidad “hay estrategias didácticas, por decirles con eso ahora es la ubicación espacio temporal, mostrarle a los chicos ya sea digital, en mapa, proyectar el mapa dónde está tal lugar, donde ocurrió tal hecho, cuales son las características contextuales del lugar, para que se vaya armando una idea lógica del proceso, porque si no el dato por el dato no sirve de nada, hay que generar el conjunto para que entiendan el proceso, entonces yo como que me preocupo de eso, de organizar y secuenciar el contenido en base a estrategias didácticas”[03 02].

Collis citado por Aguado expresa que “(...)el impacto de las nuevas tecnologías en la cultura, y especialmente sobre la interacción en ambos sentidos entre características culturales y entornos virtuales de aprendizaje... tiene una fuerte influencia en la aceptación, uso e impacto de los recursos de aprendizaje, tales como sitios web educativos”¹⁰⁵.

El código 7. **Monitor hablante**, que se evidencia en la siguiente textualidad “como establecimiento tenemos un desafío, el cual no pudimos cumplir por un tema de recursos tener un monitor francés- español (.) con estos estudiantes para que por último ellos pudieran entender un poco, porque ellos si se esfuerzan por entender y entienden los estudiantes un ejemplo, en el caso de los estudiantes haitianos, porque me refería a ellos, sé que en la diversidad cultural estamos hablando de todos no solamente de los haitianos, pero el ejemplo de ellos te lo coloco porque es un poco más crítico (x) y ellos frente a esa

¹⁰³ A. Cortina, Ciudadanos del mundo... 2008.

¹⁰⁴ T. Aguado, Pedagogía intercultural... 123.

¹⁰⁵ T. Aguado, Pedagogía intercultural... 188..

necesidad de tener que entender^ porque ellos en serio una barrera idiomática en ellos sí se visualiza un desarrollo de nivel superior de los demás de estudiantes de su mismo nivel” [07 05].

Para Bermúdez citado por Escarbajal “...consiste en un recurso profesionalizado que pretende contribuir a una mejor comunicación, relación e integración entre personas o grupos procedentes en un territorio y pertenecientes a una o varias culturas”¹⁰⁶.

El código 8. **Recursos**, que se evidencia en la siguiente textualidad “por lo general nosotros utilizamos harto material de desecho, en lo que tiene que ver con estrategias didácticas, en lo que tiene que ver en bibliotecas de aula hay cuentos, se utilizan videos también audiovisuales, por eso le dio de acuerdo a lo que esté planificado, pero si hay una variedad de materiales pero como no contamos con muchos recursos por lo general tendemos a hacerlo con materiales de desechos, preparación de material en conjunto con ellos también” [05 14].

Para Aguado: “Los recursos educativos pueden influir en las aptitudes de los alumnos hacia sí mismo y los demás. Todo material pedagógicos utilizados son mediadores culturales decisivos puesto que son la explicitación de qué y cómo se valoran los elementos culturales a transmitir”¹⁰⁷.

El código 9. **Convivencia escolar**, que se evidencia en la siguiente textualidad “yo soy encargado y hay que hacer un plan de gestión anual y ese plan de gestión en el fondo todas las actividades del año asociadas a lo que es convivencia escolar tiene que ver no solamente con la violencia o convivencia, sino que también con otros aspectos como la diversidad que está asociada a la formación ciudadana, a la sexualidad, higiénico. En realidad, es como un plan bien largo porque es anual, una planificación anual al final” [11 01].

Sánchez y Ortega citado por Del Rey, Ortega y Feria expresa que:

“...Implica un orden moral que está implícito, o debería estarlo, en todos los acontecimientos normativos y convencionales de la vida escolar. Pero más allá de lo normativo y pedagógico, la convivencia, desde el punto de vista psicológico, implica la formación para comprender el punto de vista del otro”¹⁰⁸.

El código 10. **Trabajo cooperativo**, que se evidencia en la siguiente textualidad “por ejemplo, voy a contarles un cuento, les cuento un cuento y después empiezo a hacer preguntas para que ellos reflexionen (x) preguntas de metacognición y así yo voy evaluando si van aprendiendo o no. También los invito a ellos que cuenten cuentos o (.) que ayuden al compañero cuando no comprende” [09 12].

La Prova expresa que “es un método de enseñanza/ aprendizaje que actúa con los recursos del grupo, con el objetivo principal de mejorar el aprendizaje y las relaciones

¹⁰⁶ A. Escarbajal Frutos, Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo... 63.

¹⁰⁷ T. Aguado, Pedagogía intercultural... 129.

¹⁰⁸ R. Del Rey; R. Ortega y I. Feria, “Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar”, Revista interuniversitaria de formación del profesorado, Vol: 66 num 3 (2009): 161.

sociales”¹⁰⁹. La premisa de fondo es que el grupo es un universo de recursos, no sólo de conocimientos sino también de competencias, por lo que la enseñanza/aprendizaje es un proceso no de “transmisión” del profesor a los alumnos, sino de participación e intercambio entre todas las personas implicadas.

El código 11. **Tutoría entre pares**, que se evidencia en la siguiente textualidad “que tienen mayor grado de dificultad primero lo vemos en power point o en video luego vemos una ejecución, buscamos a un compañero que sea voluntario, que crea que lo puede hacer bien, que él lo muestre, luego trabajamos por grupos, ya tú en tu grupo, tú en otro grupo ayuda a tu compañero y después juntamos todo el grupo, eso” [02 30].

Para Durán define la tutoría entre un camino “A través de los cuales los alumnos más competentes aprenden enseñando a compañeros con menores conocimientos”.¹¹⁰

Análisis inferencial

Considerando el ámbito personal de los sujetos de la investigación, la investigación por cuenta propia es el pilar para la construcción del conocimiento pero que no se evidencia en la mayoría de los participantes. En relación de los momentos críticos el diálogo y la reflexión entre profesionales es una de las instancias más utilizadas para responder a las necesidades.

Dentro de las necesidades solicitadas en función de los apoyos, se expresan la implementación de un mediador cultural y la entrega de recursos para la formación de los profesionales en las temáticas.

Conclusiones

La educación intercultural es el camino para formar a los nuevos ciudadanos en una sociedad globalizada y diversa, los profesionales a cargo de este cambio deben considerar que el desarrollo de competencias interculturales tanto personales como para sus estudiantes posibilitan los espacios necesarios para el diálogo, la colaboración y el respeto por la diversidad cultural.

La interculturalidad debe abrir sus fronteras y traspasar el ámbito educativo, las familias y la comunidad social deben ser protagonistas y agentes activos en el diario vivir de los estudiantes extranjeros. Los prejuicios y conductas discriminatorias pueden ser soslayados por medio del diálogo intercultural y el aprendizaje del convivir juntos en una comunidad.

La llegada de estudiantes extranjeros a los establecimientos educacionales de la ciudad de Temuco, han ido modificando las creencias de los diversos actores implicados en una comunidad educativa. La diversidad cultural es una oportunidad de enriquecimiento para profesores, estudiantes y miembros de la comunidad, se caracteriza por la toma de conciencia del inacabamiento humano que gestionado con el despertar de la curiosidad genera nuevos aprendizajes.

¹⁰⁹ A. La Prova, La práctica del aprendizaje cooperativo. Propuestas operativas para el grupo-clase (Madrid: Narcea Ediciones, 2017), 9.

¹¹⁰ D. Duran, Aprender a enseñar. Evidencias e implicancias educativas de aprender enseñando (Madrid: Narcea Ediciones, 2014), 18.

Este fenómeno ha desencadenado un transitar formativo para los estudiantes generando una acogida de los nuevos miembros educativos en un contexto enriquecido por la diversidad generando procesos de construcción de la identidad donde todas son respetadas a través del diálogo que garantiza un convivir y aceptación entre sus participantes movilizados por el amor y respeto por el otro como un legítimo otro.

Este nuevo escenario educativo es beneficioso para educar a los nuevos ciudadanos de una sociedad globalizada y en constante cambio, formar a los estudiantes en competencias que garanticen la humanización, aceptación y el convivir, descentralizando la enseñanza y el aprendizaje desde una concepción bancaria, para transitar hacia la formación integral idónea en valores, diálogo y respeto por la dignidad cultural de las personas.

La diversidad cultural se enfrenta a diferentes tensiones educativas y socioculturales, ya que escapa del ámbito escolar, puesto que se ve involucrado el rechazo hacia la presencia de estudiantes extranjeros, principalmente desde las familias, esto conlleva a prejuicios y conductas discriminatorias replicada por sus hijos de menor edad, principalmente los niveles inferiores de educación básica. Caso especial es la educación parvularia donde las familias son las principales barreras en la incorporación de estudiantes extranjeros.

Los profesores manifestaban dificultades con la diversidad cultural por la falta de competencias asociada a la falta de referentes teóricos que orientaban su quehacer pedagógico, exteriorizando la responsabilidad al currículum rígido y a las políticas públicas por no hacer entrega de herramientas necesarias para atender a la diversidad cultural y falta de oportunidades.

En relación a la vulnerabilidad en sus derechos, los miembros profesionales se encuentran en una posición contradictoria generada por los niveles organizacionales superiores, que dejan en manifiesto la escasez de oportunidades, beneficios sociales y redes sanitarias.

Atender la diversidad cultural presente en los establecimientos educacionales exige una preparación autónoma y constante en el ejercicio profesional, incentivar la investigación para satisfacer la curiosidad de los profesionales. Asimismo, esta tarea es necesaria complementar con el trabajo colaborativo entre pares profesionales, generando instancias de diálogo y reflexión en conjunto.

De igual manera, es importante fundamentar teóricamente las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas por los profesionales, tales como la co-enseñanza, trabajo colaborativo y trabajo cooperativo en la comunidad educativa, y de no dejar estas a la espontaneidad e improvisación de la situación que se quiera trabajar. La correcta utilización de teoría y práctica permitirá generar un contexto de cooperación, convivir y justicia para la inclusión en el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

Es necesario activar las redes con las cuales cuentan los establecimientos educacionales, la coordinación de la asistencia de un mediador intercultural, solicitud de recursos tecnológicos, materiales y de formación profesional, con el fin de facilitar el proceso de inclusión y formación profesional de los profesores.

Referencias

- Aguado, T. Pedagogía intercultural. Madrid: España: McGraw-Hill. 2003.
- Besalú, X. Diversidad cultural y educación. Madrid: Editorial Síntesis. 2002.
- Cayuqueo, P. Porfiada y rebelde es la memoria. Santiago: Catalonia. 2018.
- Complejo Educacional “Un nuevo amanecer en la Araucanía”. Proyecto Educativo Institucional. Temuco. 2018.
- Cortina, A. Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza Editorial. 1997.
- Declaración de Helsinki de la asociación médica mundial. Principios éticos para la investigación médicas en seres humanos. 64° Asamblea General, Fortaleza, Brasil, octubre 2013.
- Del Rey, R.; Ortega, R y Fera, I. “Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar”, Revista interuniversitaria de formación del profesorado, Vol: 66 num 3 (2009): 159-180.
- Duran, D. Aprender enseñar. Evidencias e implicancias educativas de aprender enseñando. Madrid: Narcea Ediciones. 2014.
- Escarbajal, A. y Leiva, J. La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la región de Murcia (España). Profesorado”, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Vol: 21 num 1 (2017): 281-293.
- Escarbajal, A. y Belmonte, R. “Posibilidades y límites de la atención a la diversidad, desde la inclusión, en educación infantil y primaria”, Bordón. Revista de pedagogía, Vol: 70 num 4 (2018): 23-37.
- Escarbajal, A. “La educación intercultural en los centros educativos”, Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, Vol: 17 num 2 (2014): 29-43.
- Escarbajal, A y Morales, A. “Estudio de las competencias interculturales del profesorado en educación secundaria”, International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), num 6 (2016): 146-161.
- Escarbajal, A. Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo. Madrid: Narcea Ediciones. 2011.
- Essomba, M. Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona: Editorial GRAÓ. 2006.
- Flick, U. Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata. 2012.
- Flores, R. Observando observadores. Una introducción a las técnicas cualitativas. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. 2009.

- Freire, P. Grito Manso. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2008.
- Freire, P. Pedagogía de la indignación. Madrid: Ediciones Morata. 2001.
- Freire, P. Sobre la acción cultural. Santiago: ICIRA. 1970.
- Fundación Integra. Reglamento de convivencia. Comunidad educativa, Jardines infantiles y salas cunas. Santiago de Chile. 2018.
- Galeano, E. Las venas abiertas de América Latina. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 2015.
- Gibbs, G. El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid: Morata Ediciones. 2012.
- Goenechea, G. “La escuela pública de la España multicultural: de privilegios y muros invisibles”, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado num 85 (2016): 111-119.
- Jiménez, F. y Fardella, C. “Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol: 20 num 65 (2015): 419-441.
- Jiménez, F. Lalueza J. y Fardella, C “Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales”, Revista electrónica de investigación educativa, Vol: 19 num 3 (2017): 10-23. <https://dx.doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Kvale, S. Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata Ediciones. 2011.
- La Prova, A. La práctica del aprendizaje cooperativo. Propuestas operativas para el grupo-clase. Madrid: Narcea Ediciones. 2017.
- Leiva, J. y Almenta, E. “La “Digiculturalidad” o la interculturalidad a través de las TIC: una tendencia emergente de E-Learning humanizador”, Revista científica electrónica de educación y comunicación en la sociedad del conocimiento Vol: 13 num 1 (2013): 1-13.
- Leiva, J. y Moreno, N. “Recursos y estrategias educativas basadas en el uso de hardware de bajo coste y software libre: una perspectiva pedagógica intercultural”, Revista Científica Electrónica de Educación y comunicación en la sociedad del conocimiento, Vol: 1 num 15 (2015): 37-50.
- López L. y López M, “Estrategias docentes para la mediación moral: una revisión teórica”, Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, Vol: 5 art. 3 (2018): 1-21.
- López, E. El paradigma de la educación continua. Madrid. Narcea. 2009.
- Mansilla J. y Huaiquían C. Logos y Techné. Metodología de la investigación. Temuco: Imprenta América. 2015.

Maturana, H. Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago: Dolmen Ediciones. 1997.

Maturana, H. Transformación en la convivencia. Buenos Aires: JC Sáez Editor. 2014.

Mistral, G. Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico. Valparaíso: Editorial UV de la Universidad de Valparaíso. 2017.

Poblete, R. y Galaz, C. "Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile", Estudios pedagógicos (Valdivia), Vol: 43 num 3 (2017): 239-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>

Poblete, R. "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, Vol: 40 num 159 (2018): 51-65.

Pulla, J. "La práctica de Valores y su incidencia en la convivencia escolar", Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, Vol: 2 art 28 (2017): 1-19.

Saavedra, L. y Saavedra, S. "El sentido pedagógico de la evaluación del profesorado" Sophia, Vol: 10 num 1 (2014): 24-38.

San Martín, D. "Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa", Revista electrónica de investigación educativa, Vol: 16 num 1 (2014): 104-122.

Sánchez, T. y González, H. "Saber pedagógico: Fundamento del ejercicio docente". Educ. Educ, Vol: 19 num 2 (2016): 241-253.

Simons, H. El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Morata Ediciones. 2011.

Zapata, R. "Diversidad cultural en la formación del profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas", Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado Vol: 17 num 2 (2014): 219-234.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.