

**UNIVERSIDAD MAYOR  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
PEDAGOGÍA EN ARTES MUSICALES**



**UNIVERSIDAD  
MAYOR**

**Prácticas pedagógicas y quehacer docente: una  
mirada a cómo se ha implementado el enfoque  
intercultural en tiempo de pandemia**

Trabajo de investigación para optar al Grado Académico de  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

MALEWSKI CORREA BOGUS MAXIMILIANO

[bogus.malewski@mayor.cl](mailto:bogus.malewski@mayor.cl)

**PROFESORA GUÍA:**

Mg. Bibiana Marcela Rendón Zapata

## Resumen

Durante los últimos años el proceso migratorio mundial ha aumentado exponencialmente, trayendo consigo diversos desafíos tanto para los países en materia de políticas públicas, como también para la ciudadanía y sus prácticas sociales. Sumado a esto, la actual crisis sanitaria ha dificultado la realización de actividades presenciales durante los últimos dos años, por lo que las clases virtuales han tomado un rol protagónico, ocasionando variadas reacciones tanto en docentes como en el estudiantado y sus apoderados. Es por esto que la presente investigación tiene por objetivo conocer las prácticas pedagógicas con enfoque intercultural que efectúan las y los docentes y los desafíos que trajo la pandemia, analizando su percepción respecto a estas. Para ello, se utiliza un instrumento cuantitativo, escala de actitudes, junto con un instrumento cualitativo, como es la entrevista semiestructurada, siendo aplicados a un grupo de docentes seleccionados por conveniencia. Los resultados indican que la diversidad cultural enriquece los entornos, reconociendo la importante labor del docente al momento de generar en sus estudiantes las ganas de aprender, y que, desde las diferencias, se generen inquietudes que puedan ser abordadas en clases. Si bien se reconoce un mayor esfuerzo y preparación para la realización de clases con enfoque intercultural, las y los docentes reconocen necesaria la transición de una educación tradicional hegemónica, hacia una intercultural crítica. Entender que el mundo es un conjunto de culturas distintas, y que el avance tecnológico permite conectarnos de manera simultánea, supone una ventaja inmensa para conocer esas diferencias y similitudes de primera fuente, pero depende de todas y todos generar, a través de la conectividad, entornos educativos sanos.

**Palabras claves:** Educación intercultural; interculturalismo; multiculturalismo; migración; prácticas pedagógicas; pandemia; clases virtuales.

## **Abstract**

Throughout the last years the global migration process has increased exponentially, bringing several challenges with it, both for countries in term of public policies, as well as for citizens and their social practices. In addition, the current health crisis has made it difficult to carry out face-to-face activities during the last couple of years, so virtual clases has taken a leading role, causing several reactions in all, teachers, students and their parents. Therefore the objective of the present research is to know the pedagogical practices with an intercultural approach that teachers carry out and the challenges that the pandemic has brought, analyzing their perception regarding these. For this, a quantitative instrument, an attitude scale, is used, together with a qualitative instrument, such as the semi-estructured interview, being applied to a group of teachers selected for convenience. The results indicate that cultural diversity enriches the environments, recognizing the important work of the teacher when causing in their students the urge to learn, and that, from the differences, concerns are generated and are addressable in class. Although a greater effort and preparation is recognized for the realization of classes with an intercultural approach, the teachers acknowledge that the transition from a traditional hegemonic education to a critical intercultural one is necessary. Understanding that the world is a set of different cultures, and that technological progress allow us to connect simultaneously, is an immense advantage to know these differences and similarities from the main source, but it depends on each and everyone of us to produce, through connectivity, healthy educational environments.

**Keywords:** Intercultural education; interculturalism; multiculturalism; migration; pedagogical practices; pandemic; virtual classes.

## Introducción

La interacción entre nativos del territorio americano y las tropas invasoras provenientes de Europa se vio marcada principalmente por la dominación y las relaciones de poder en nombre del 'progreso' y el desarrollo económico del feudalismo tardío y pre-capitalismo mundial, dando paso a las diversas formas de explotación a las que fueron subyugadas las personas autóctonas de la zona. Este movimiento expansivo, estuvo en su mayoría determinado por los intereses de la Corona y la nobleza de la península Ibérica, principales actores de la conquista americana y su posterior colonización. Esta situación se tradujo en el exterminio de una gran cantidad de la población indígena, la asimilación de una parte de esta y la resistencia y supervivencia de grupos marginales esparcidos por el continente. Si bien, el extenso mestizaje contribuía con la homogeneización étnica y cultural, la diferenciación clasista en aumento y el sistema de castas fortalecieron la heterogeneidad social (Guerra, 1997).

Es precisamente este 'desarrollo' el que condenó a América Latina al subdesarrollo en pos del florecimiento de las economías extranjeras.

*“Nuestra derrota estuvo siempre implícita en la victoria ajena; nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de otros: los imperios y sus caporales nativos. En la alquimia colonial y neocolonial, el oro se transfigura en chatarra, y los alimentos se convierten en veneno.”* (Galeano, 1971, p. 3).

Esta interacción y la forma de entender la vida y el desarrollo humano respecto de la relación de poder por parte de tropas foráneas hacia los nativos americanos, a fines del siglo XV y comienzos del siglo XVI, se ha perpetuado -en su esencia- hasta la actualidad. Desde una mirada histórica, la escolarización que tuvo lugar en la época de las colonias americanas comprende la educación desde la lógica monocultural eurocéntrica, la cual busca inculcar en sus individuos una racionalidad, una forma de pensar y de concebir el mundo (Quintriqueo *et al.*, 2014). A partir de esta manera de

comprender la vida, el conocimiento occidental fue considerado como un estandarte para la validación de la formación de los sujetos dentro del marco de una sociedad enfocada en la moral, el orden social y sus contenidos disciplinarios considerados deseables y necesarios por los Estados nacionales (Walsh, 2000).

Durante la última etapa colonial (1700-1790), se acentuaron aún más las diferencias entre los grupos aristócratas latinoamericanos más aburguesados y los criollos radicales. Por una parte, los ideales aristócratas se vieron fortalecidos por la Ilustración europea y el ejemplo de revolución e independencia norteamericana, quienes lograron concordar la emancipación política con el sostenimiento de la esclavitud y el statu quo. Por otra parte, para los criollos radicales, provenientes principalmente de capas sociales medias, quienes en su mayoría no estaban atados a ningún tipo de interés económico sustancial, la Revolución Francesa y sus implicancias -abolición de la esclavitud, destitución del régimen de privilegios, eliminación de derechos feudales y repartos agrarios, entre otros- suscitaron un ideal "jacobino" enfocado en la profundización del proceso de emancipación, y así adherir, por medio de discursos antifeudales e igualitarios, a los grandes grupos oprimidos, integrados por esclavos, campesinos endeudados, peones, obreros de minas, artesanos y plebeyos de las ciudades (Guerra, 1997).

Si bien, incluso antes de la legalización de la esclavitud esta se practicaba bastante, encontrándose libros de registro de compra y venta, su práctica regular y a gran escala floreció durante su periodo legal. Es por esto que la prohibición trajo consigo concretos cambios, como fue la supresión de las grandes correrías de caza de esclavos llevada a cabo al sur del Bío-Bío. Pero el cambio de la normativa no logró alterar abruptamente prácticas arraigadas tan fuertemente en la sociedad de entonces, principalmente por la similitud del contexto geo-político que presencié el origen de la esclavitud legal: un territorio indígena incontrolado rodeado por territorios hispanos carentes de mano de obra para el trabajo de sus tierras (Obregón y Zavala, 2009).

Luego de la abolición de la esclavitud en los distintos países americanos (1823 Chile, 29' México, 53' Argentina, 54' Venezuela, 55' Perú, 61' Bolivia, 88' Brasil, entre otros) y la independencia de las grandes ciudades coloniales de aquel entonces, los

Estados nacionales tomaron un rol vital en la reproducción de estas dinámicas a través de las instituciones estatales, las cuales estratificaron a la sociedad entendiendo a sus individuos como seres con igualdad de deberes, pero no así de derechos (Ali, 2009).

La abolición de la esclavitud no trajo necesariamente consigo la libertad, sino la transformación de sus prácticas hacia otro régimen de trabajo forzado. Los exesclavos no vieron un cambio radical respecto a sus condiciones de vida, ya que surgieron otras formas de trabajo obligado y de privación de la libertad (Obregón y Zavala, 2009).

Tal asimetría se vio aún más acentuada hacia las comunidades indígenas que, frente al enfoque asimilacionista del siglo pasado, debían incorporarse y adscribirse al comportamiento en sociedad según cánones culturales que eran considerados legítimos y deseables por la misma sociedad hegemónica (Stefoni, 2018). Asociaban lo chileno a “formas de ser, sentir y hacer específicas” lo que muchas veces llevaba a la renuncia de las concepciones propias o provenientes de sus comunidades respecto del ser, sentir y hacer, moldeando las pautas sociales y culturales de la sociedad imperante (Stefoni, 2018).

Durante la década de los 70 y 80, la teoría del pluralismo cultural fue el eje de nuevas políticas y programas educativos, a través del concepto de multiculturalismo (Onghena, 2003), la cual acepta la diversidad cultural de las comunidades y las respeta, sin embargo, sostiene que deben vivir conforme a sus tradiciones. Bajo la apariencia del respeto, margina las diferencias (Santos, 2012) y no permite una adecuada mixtura entre las culturas que interactúan, forzándolas a asimilarse a la cultura hegemónica dejando de lado la propia, o bien, siendo excluidas, cayendo muchas veces en el enclaustramiento como forma de resistencia cultural. Durante la década de 1980, la problematización respecto a cómo abordar la diversidad cultural aparece en los escenarios políticos nacionales, pero es fundamentalmente a partir de 1990 que se aprecia en América Latina una creciente preocupación por la pluralidad, el reconocimiento jurídico de grupos étnicos y el fomento a una adecuada relación entre las comunidades, promoviendo la construcción de la sociedad a partir de las relaciones de respeto, siendo justa, equitativa, igualitaria y plural, resultando en la institucionalización de varias reformas constitucionales, como es el caso de Colombia, Ecuador y Bolivia (Viaña *et al.*, 2010;

Stang *et al.*, 2021). Sin embargo, la ambigüedad con la que se ha tratado y trabajado la interculturalidad en su variedad de contextos y muchas veces dependiendo de intereses sociopolíticos específicos e incluso opuestos, en consecuencia, su definición y aplicación en las diferentes áreas es confusa (Viaña *et al.*, 2010).

La tendencia hacia una mirada intercultural si bien ha tomado fuerza, las políticas públicas en dicha área funcionan de manera similar al resto de las políticas públicas del Chile neoliberal actual, es decir a través de la lógica de proyectos concursables, y es el Estado el encargado de decidir quienes cumplen de mejor manera los requisitos formales y significativos establecidos. La lógica de proyectos concursables incide directamente en la producción de desmemoria y falta de aprendizaje, entre otros factores, por la falta de mecanismos de acopio de información. A esto se le suma la poca claridad por parte de las comunidades educativas respecto del objetivo que buscan estas políticas públicas, dificultando la formación de una red que respalde y fomente este enfoque. Puede interpretarse entonces, que estas políticas públicas, antes de buscar y garantizar una adecuada coexistencia de las distintas comunidades, persuade a las comunidades indígenas y/o extranjeras a que se integren a la sociedad hegemónica, obteniendo así los beneficios que ésta imparte a sus ciudadanos.

Este enfoque que no cuestiona, preservando intactas las estructuras sociales, responde al concepto de interculturalidad funcional o neoliberal, que, por medio de objetivos difusos, disfrazando e invisibilizando la injusticia distributiva y la desigualdad económica, sumado a un rol paternal ejercido por el Estado, aumenta la dependencia en los diversos ámbitos de la vida y las relaciones sociales de las comunidades (Donoso *et al.*, 2006). Esta interacción ha predominado y perdurado en el tiempo, ya que cuando sucede el proceso de anexión de la Araucanía, sus recursos y los territorios de otras etnias originarias, si bien surgen como objeto de protección legal, por medio de decretos y leyes a partir de 1930, las políticas públicas impulsadas respecto del mundo indígena establecen iniciativas de discriminación positiva, las cuales no han superado una dimensión asistencialista, asimilacionista y cuantificadora, reproduciendo así, hasta la actualidad, una asimetría social, cultural, política y económica en las interacciones de la sociedad nacional y el mundo indígena (Lagos, 2015).

El mayor defecto que identifica Jorge Gasché (2010) respecto a la pedagogía intercultural dominante, basada principalmente en la “prédica ética y eficiencia del maestro”, está en su forma puramente verbal del entendimiento de una cultura y conocimiento indígena. Según esta visión, el revalorar a estos grupos recae muchas veces en simplemente hablar de ellos, nombrarlos en el aula de clase, expresarlos por escrito o en alguna representación plástica o teatral, como si el objetivo fuese retratar o imitar esa cultura ‘ajena’ (Gasché, 2010).

La diversidad sociocultural no sólo está presente en la relación de las sociedades hegemónicas y los pueblos originarios, sino en el constante proceso migratorio a nivel mundial. Este fenómeno está fuertemente inserto en las sociedades contemporáneas, y se ha transformado debido a los procesos políticos y sociales alrededor del mundo. Un claro ejemplo, es la gran notoriedad que le dio a la migración internacional la caída del muro de Berlín (1989), comenzando un proceso de reorganización de los bloques políticos y de la “hegemonía de las concepciones neoliberales de la economía” (Stefoni, 2020). En la década de los 90, la transformación y desarrollo de los medios de comunicación, junto con la reducción en el valor de los transportes, impulsó la reestructuración del proceso productivo internacional, el mercado laboral global y un creciente tránsito planetario de componentes culturalmente heterogéneos (Stefoni, 2020).

El proceso migratorio ha ido en un sostenido aumento desde América Latina y el Caribe hacia Chile a partir del año 1990, debido a la transición hacia la democracia y su potencial auge económico. Dicho proceso se agudiza aún más en el año 2001, posicionando a Chile como uno de los principales países de destino migratorio, entre otros factores por la crisis económica e institucional española, que aumentó significativamente la salida de extranjeros que residían en España; (Cerruti y Maguid, 2011; Mirete y Maquilón, 2017) los procesos de securitización, mayor fiscalización y discriminación de los puestos fronterizos, principalmente de Estados Unidos, Canadá y Europa, consecuencia -en gran medida- del atentado a las torres gemelas el 11 de septiembre de dicho año; y una mayor facilidad respecto a las exigencias y requerimientos de documentación por parte de los Estados para la tramitación de

residencia en los países tanto que forman parte como países asociados a MERCOSUR (Ceriani, 2011). Junto a esto, el principal país elegido para el proceso migratorio hasta ese entonces -Argentina- sufre una fuerte crisis económica y política, relegando así su liderazgo, a Chile, en temas de inmigración (Guizardi y Garcés, 2013; Rojas y Silva, 2016).

Durante los últimos 10 años, se ha visto un incremento sustancial en la llegada de migrantes venezolanos y haitianos al país, atraídos por la posibilidad de mejorar su situación económica. El aumento en el flujo de venezolanos en dirección al cono sur se justifica fundamentalmente como una respuesta a los problemas socioeconómicos, la inseguridad, la búsqueda de desarrollo familiar e individual, entre otras (Gissi *et al*, 2021). Según datos de la Organización de los Estados Americanos (OEA), la salida masiva de personas de Venezuela ha sido considerada la crisis migratoria más relevante en América Latina del último lustro, llegando casi a cuatro millones de personas, lo que equivale aproximadamente a un 12% de la población del país (OEA, 2019).

En el proceso migratorio, en su mayoría, la decisión es tomada por un adulto, quien es movido principalmente por fines laborales, buscando estabilidad socioeconómica. En sus inicios, la migración hacia Chile se vio acentuada mayoritariamente por la presencia femenina, quienes viajaban solas, dejando en muchos casos familia, hijas e hijos en su país de origen. Pero en los últimos años se ha presenciado el fenómeno de la reunificación familiar (Pávez-Soto, 2017), o bien, la llegada de grupos familiares completos (Stefoni, 2018) lo que ha generado una gran afluencia de niñas, niños y adolescentes en condición de inmigrantes involuntarios. Precisamente este fenómeno puede ser un factor de gran vulnerabilidad para estos jóvenes, siendo muy traumático, ya que puede producirse en el periodo en que generan sus primeras relaciones de amistad, junto con la vinculación y sentido de pertenencia hacia el entorno (Berrios y Palou, 2014).

Uno de los motivos que no ha permitido una adecuada interacción o relación hacia las comunidades migrantes, si bien se ha hablado desde un enfoque pluricultural entendiendo la riqueza e importancia cultural en la diversidad de las comunidades, es que se mantuvo vigente una anticuada Ley de extranjería (Decreto 1094), promulgada durante la dictadura militar en Chile el año 1975 -siendo la normativa respecto a migración

más antigua de Sudamérica-, fraguada bajo una ideología de seguridad nacional, que fortalecía los puestos fronterizos y, junto a esto, la discriminación hacia la diversidad (Sandoval, 2016). En abril del año 2021, luego de 8 años de tramitación, es promulgada y publicada en el Diario oficial la Ley 21325 o Ley de migración y extranjería, la cual cuenta con una vigencia diferida, ya que para que se haga efectiva requiere de la publicación del Reglamento de Migraciones, el cual deberá ser dictado por el Ministerio de Interior y Seguridad Pública, teniendo como plazo un año desde la publicación de la ley (Ley N.º 21325, 2021), por lo tanto, aún no hay un margen claro al respecto.

Si bien la migración no se presenta de manera explícita en los instrumentos internacionales de promoción y protección de derechos humanos, como un derecho, si lo hace el derecho a la libre circulación y residencia. Al respecto la Ley de extranjería vigente en Chile sin duda aumenta la tensión y atenta contra el derecho a la libre circulación, a través de la facultad de los Estados nacionales, en este caso el Estado Chileno, de controlar el ingreso de individuos en sus fronteras (Fuenzalida, 2017). En 1989, la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), adopta el convenio n°169 respecto a Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, conteniendo a grandes rasgos, dos postulados básicos. El derecho de los pueblos indígenas a conservar y fortalecer sus culturas, formas de vida y sus propias instituciones, y el derecho a la participación y representatividad de manera efectiva en las decisiones que les afectan (Decreto N.º 236, 2008). Pese a estar con prioridad en la agenda política de la concertación desde 1990, es ratificada recién en marzo del año 2007 por el Congreso Nacional entrando en vigencia un año después (Donoso, 2008). Por su parte, la ley n°19.253, promulgada el 5 de octubre de 1993, marca un precedente histórico para nuestro país en materia de derechos humanos y reconocimiento de los pueblos indígenas, que dio origen a la CONADI, organismo público encargado de promover, coordinar y ejecutar la política pública indígena (Ley N.º 19253, 1993).

Frente a la falta de cobertura respecto al derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, independiente de su contexto (género, nacionalidad, etnicidad y estatus migratorio), las autoridades abordaron los problemas a medida que aparecían a través

de decretos y circulares, pero muy pocas leyes. El primero de estos instrumentos fue el Ordinario 07/1008 (2005) del Ministerio de Educación, que instruye respecto al ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes en los establecimientos educacionales. Esto no fue suficiente para garantizar estos derechos, pero sin duda mostró la urgente necesidad de contar con instrumentos adecuados para abordarlos (Stefoni y Corvalán, 2020). A esto se le suma, en el año 2006, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que tiene por objetivo “incorporar las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de los pueblos indígenas en los procesos de mejora educativa de calidad integral de los establecimientos del país, en pos de contribuir al desarrollo de una ciudadanía con competencias y prácticas interculturales” (MINEDUC, 2006). Es así como este programa pretendía visibilizar, revitalizar y revalorizar su cosmovisión y cultura atendiendo a las necesidades y demandas manifestadas por las comunidades (Turra y Ferrada, 2016).

En el año 2009, a través del Decreto con Fuerza de Ley N°2, la Ley General de Educación o Ley 20.370 enmarca a la educación como un proceso de aprendizaje constante que contempla las distintas etapas de la vida humana, enfocada en el desarrollo pleno de las personas a través de su espiritualidad, aspectos éticos, morales, afectivos, intelectuales, artísticos y físicos (CPEIP, 2018). Planteando la importancia de cada individuo, su desarrollo y la diversidad inherente en la forma de ver la vida presente en cada estudiante. Entre los años 2014 y 2015 se crean dos instrumentos que reconocen la obligatoriedad por parte del Estado de garantizar el derecho a la educación. El Decreto 1393 (2014), que forma el Consejo Nacional de Política Migratoria, teniendo un apartado enfocado en niñas y niños migrantes y educación (Stefoni y Corvalán, 2020). Además, del instructivo presidencial No 5 (2015) que garantiza el acceso, permanencia y un avance adecuado en la trayectoria educativa de niñas, niños y familias migrantes, en igualdad de condiciones que los demás estudiantes. (MINEDUC, 2017). El año 2017, complementando el ordinario 894/2016, se promulga el ordinario 392/2017 que establece, por parte del Ministerio de Educación, la entrega del Identificador Provisorio Escolar (IPE), número único que suple la necesidad de contar con un RUT para la obtención de beneficios estatales, mientras la familia regulariza su condición migratoria.

Esto sin duda ha representado un paso hacia una adecuada relación entre las comunidades desde un punto de vista jurídico, no obstante, aún no se abordan aspectos esenciales para transitar desde la mirada multicultural y/o intercultural funcional hacia un enfoque intercultural crítico, que exige que el diálogo comience desde el entendimiento de los factores sociales, económicos, políticos y militares de las comunidades que interactúan tanto locales como foráneas, junto con una crítica a los mecanismos de homogeneización cultural funcional y no partiendo de la premisa de que ambos grupos se cohesionan y son iguales en sus condiciones (Díaz, 2015). En este sentido, la mirada crítica a la perspectiva multicultural plantea que las líneas divisorias respecto a la diferenciación de los individuos, es principalmente una construcción social que fomenta las relaciones de poder y dominación, más que identificar diferencias reales de los individuos (Stefoni, 2018).

A diferencia de la asimilación, una integración adecuada de jóvenes migrantes en el contexto escolar busca que niñas, niños y adolescentes puedan ejercer el derecho a conocer su cultura de origen desde un contexto local, reforzando el concepto de identidad, reconociendo la diversidad no sólo del individuo migrante sino de toda la comunidad escolar, y a su vez un sentido de pertenencia transnacional (Pavez-Soto, 2017). En esta tarea, las instituciones escolares cumplen un rol fundamental en promover buenas prácticas de educación para la convivencia (Onghena, 2003) e integración de estudiantes migrantes, ya que, debido a la diferencia cultural presente muchas veces en la lengua, conocimiento de normas y/o costumbres, deben garantizar el entendimiento de éstas, para fomentar la interacción entre pares y tengan posibilidades de generar vínculos con niñas, niños y adolescentes autóctonos (Pavez-Soto, 2017). Si la necesidad de integrar a los estudiantes migrantes no surge para velar por el derecho a la educación y su adecuado desarrollo social, sino en pos de un mejor control o manejo del curso por parte del profesorado, bajo la premisa de integrar, se esconde el enfoque asimilacionista, la cual utiliza a la escuela a su conveniencia como forma de mera herramienta para la perpetuación del modelo neoliberal, o como lo plantea Abdallah-Pretceille (1999), como una tentativa de control por parte de los Estados nacionales, que busca la adaptación de los sistemas de enseñanza a las necesidades de los diversos grupos culturales

(Abdallah-Preteille, 1999). Escuela que, desde una visión euro centrista, imparte una educación monocultural que se refugia en los ideales de respeto y tolerancia, los cuales no permiten cuestionar las asimetrías socioculturales que se presentan entre los conocimientos o saberes indígenas ancestrales y los occidentales hegemónicos (Walsh, 2005).

Si bien, se ha planteado anteriormente a la escuela, desde una mirada asimilacionista, como herramienta sistémica encargada de plasmar y reproducir las prácticas homogeneizantes de los Estados nacionales, en los últimos años respecto al surgimiento y fortalecimiento del discurso multicultural e intercultural y en concordancia con las políticas públicas implementadas, se ha acercado a ser un espacio para analizar las inequidades sociales y la formación del discurso e identidad nacional, buscando una transformación social para así avanzar hacia una sociedad más inclusiva (Stefoni, 2018). En este contexto el profesorado, a su vez, tiene un rol vital en cuanto a la integración idónea de los estudiantes inmigrantes al sistema educativo, pero en muchos casos estos mismos no cuentan con una adecuada formación, lo que se manifiesta en la ausencia de herramientas tales como conocimientos, competencias, actitudes y didácticas específicas para el logro de una efectiva inserción y educación intercultural (Berrios y Palou, 2014).

Son precisamente los y las docentes quienes deben esforzarse en proponer y promover, innovando así en el enfoque curricular actual, nuevas estrategias de aprendizaje-enseñanza que fomenten la reflexión y el análisis intercultural en los estudiantes. De esta manera, los docentes deben ser conscientes y críticos respecto a su rol de facilitadores, a través de la mediación, argumentación y resolución de conflictos (Segovia y Rendón, 2020). Pero así mismo, la responsabilidad no radica exclusivamente en el profesorado, ya que, desde su formación como docentes debe asegurarse la adquisición de estas herramientas, para que así logren asumir e integrar los fundamentos filosóficos, educativos y sociales que conforma un planteamiento intercultural (Berrios y Palou, 2014). Lamentablemente, en la mayoría de los casos, la formación recibida por los futuros docentes es meramente práctica y operacional, limitándose así a la reproducción de mecanismos conservadores recibidos en la formación universitaria (Mirete y Maquilón, 2017).

En consecuencia, los profesores deben basarse, idealmente, en los principios básicos que contiene un currículum multicultural, -a diferencia del currículo nacional monocultural actual- entendiendo, reconociendo y enfrentando los eventuales problemas y consecuencias de no respetar la cultura popular de los estudiantes presentes en el aula (Vásquez, Liesa y Lozano, 2017). En este sentido, muchas veces influye la disposición o visión que tienen los docentes a la presencia de estudiantes migrantes en sus aulas, incidiendo en sus prácticas pedagógicas y percepción en cuanto a las capacidades y habilidades de estos. Es precisamente por esto, que los docentes deben recibir una formación intercultural con la intención de que reflexionen y planteen un discurso exento de discriminación, posicionando así, perspectivas que se alejen de la visión cultural hegemónica (Segovia y Rendón, 2020).

Ahora bien, respecto al abordaje y tratamiento de la diversidad en el aula, Jordán (1994) plantea que la importancia radica en las actitudes que tienen los docentes, incluso por sobre de las competencias que puedan emplear (Jordán, 1994). Es así como el mismo autor complementa años más tarde, la importancia para el profesorado de adquirir y desarrollar adecuadamente 'competencias interculturales', identificando en estas, tres principales dimensiones. La dimensión teórica o cognitiva, en donde los elementos informativos deberán ser complementados por un examen crítico respecto a las temáticas que mantengan relación, permitiendo así la comprensión de la complejidad de la situación multicultural; la dimensión técnico-pedagógica, la cual proporciona estrategias organizativo-didácticas; y la dimensión moral-emocional-actitudinal, planteando la necesidad respecto de un cambio actitudinal (Jordán, 2004). Por su parte, Ortiz (2008) sostiene que el aumento de estudiantes extranjeros en los establecimientos ha sido percibido como una amenaza y considerado uno de los principales problemas del sistema educativo (Ortiz, 2008). Esto debido en muchos casos, a la falta de preparación, ya sea por parte del profesorado como de las instituciones que forman a los docentes, para enfrentar la diversidad.

Es precisamente por esta carencia formativa que tienden a identificar cualquier diferencia como una forma de discriminación, cayendo así ante la ilusión del trato

igualitario, haciendo una equívoca relación respecto de la diferencia y la discriminación (Hevia, 2009). Pero independiente del valor que se le da, ya sea positivo o negativo, el discurso por parte de los docentes se sitúa en su mayoría desde un enfoque asimilacionista, ejercido desde la escuela hacia las niñas y niños migrantes (Ortiz, 2008; Stefoni y Corvalán, 2020). Esto relega a los propios individuos a la obligación y necesidad de adaptarse a la cultura nacional, y a su vez, su participación y pertenencia en el proceso educativo no logra alterar la forma en que se imparte el conocimiento o la misma cultura institucional (Stefoni y Corvalán, 2020).

Por lo anterior, el Estado de Chile a través de sus instituciones educativas, tiene una labor importantísima en reconocer la pertinencia y comprometerse a transformar la educación, y así su enfoque curricular, hacia la interculturalidad crítica, garantizando la formación de docentes que entiendan la riqueza de la diversidad y sepan enfrentar entornos de alta confluencia sociocultural y étnica permitiendo no sólo la formación teórico-académica adecuada de sus estudiantes sino también su desarrollo social, fortaleciendo el concepto de identidad propia a través de la adaptación y sentido de pertenencia tanto al entorno como a sus tradiciones.

Pero esta no es la única preocupación para considerar respecto a la educación actual, sino también el sostenido avance tecnológico, su mayor accesibilidad e incidencia a nivel educacional. En el año 2000, el internet tenía un uso principalmente informativo, y la información ahí presente provenía fundamentalmente de organismos, empresas e instituciones. Un drástico cambio ocurrió en el año 2015, resignificando su uso y, sobre todo, el concepto de internet. Luego de esta transformación, el flujo de información pasó a ser bidireccional, permitiendo a todo ciudadano con acceso a internet a nutrir esta vasta red universal de datos con todo tipo de documentos (Conde y Boza, 2019).

Los avances tecnológicos de los últimos años, han traído consigo el desarrollo de nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, las cuales toman un rol significativo y protagónico respecto a la actividad pedagógica en la última década. La llamada “era digital” ha transformado el fundamento primordial del conocimiento y el saber actual, influenciando en nuestras costumbres, hábitos, comunicaciones, formas de pensar y de entender el mundo. Todo esto supondría un avance significativo en los

espacios educativos, incidiendo de manera directa en el quehacer docente, sin embargo, no se ha evidenciado un cambio sustancial en las prácticas pedagógicas (Rojas *et al.*, 2021).

Por su parte, las y los estudiantes cuentan con un gran entendimiento y manejo de las tecnologías, pero la presencia de estas no garantiza un adecuado desarrollo de las habilidades para su uso educativo. Entre los jóvenes, las redes sociales son frecuentadas diariamente, pero en gran parte desconocen su uso para otras aplicaciones fuera del ocio. A su vez, la inequidad en el acceso respecto a recursos tecnológicos por parte de los estudiantes y su uso poco dirigido mencionado anteriormente, dificulta una mejora del aprendizaje (Romero, 2020). Hasta este punto, las TIC eran consideradas un recurso poco utilizado por los docentes, siempre que el establecimiento contara con estos. Hecho que cambió drásticamente luego de los acontecimientos que dieron lugar a la condición sanitaria y de posterior virtualidad en la que nos encontramos actualmente.

El 11 de enero del 2020, es informado a través de medios de comunicación chinos la primera víctima fatal a causa de un nuevo coronavirus, un mes más tarde la Organización Mundial de la Salud (OMS) denomina la enfermedad causada por el virus como COVID-19 y luego de un mes, el 11 de marzo es considerada una pandemia, lo que afectó e interrumpió toda actividad social cotidiana a nivel mundial. Este fenómeno tuvo serias consecuencias en la educación tradicional, concebida desde las relaciones sociales por medio de la presencialidad, cambiando su foco completamente hacia uno tecnológico y virtual. En una primera instancia las interacciones y colaboraciones entre estudiantes y docentes se redujo a un simple intercambio de información, no obstante, no pasó mucho tiempo para que se evidenciara la necesidad de la retroalimentación en el proceso educativo, demostrando la importancia de un enfoque crítico al quehacer pedagógico virtual (Vallejos y Guevara, 2021). Previa a la pandemia, ya era evidente que el aprendizaje no solo se limita al interior de un aula o institución, pero fue precisamente esta crisis sanitaria la que llevó a la educación escolar a emigrar a nuevos contextos educativos, tales como los hogares de estudiantes y profesores, resignificando la educación formal virtual. Esto trajo consigo la necesidad de generar nuevos diseños de estrategias y entornos pedagógicos, tanto para educación formal como informal, junto

con la preciada participación familiar, siendo las TIC un elemento idóneo de encuentro (Bautista y Zúñiga, 2021).

Es por lo anterior, que esta investigación intenta conocer las diversas prácticas pedagógicas interculturales aplicadas, haciendo un análisis respecto a la percepción que tienen los mismos docentes de estas, en tiempo de pandemia y virtualidad.

**El objetivo general** consiste en conocer las prácticas pedagógicas con enfoque intercultural que efectúan las y los docentes y los desafíos que trajo consigo la pandemia.

Mientras que **los objetivos específicos** buscan:  
Identificar a partir de la percepción de las y los docentes las prácticas pedagógicas interculturales.

Analizar las prácticas interculturales identificadas y los desafíos que trajo consigo la pandemia.

### **Sustento teórico**

Para realizar un análisis adecuado de los procesos interculturales, esta investigación adquiere una perspectiva crítica de la educación, cuestionando el rol meramente reproductor de la escuela, entendiendo la educación como una manifestación social que busca contribuir a la transformación social y cultural.

En este sentido, los conceptos claves para entender estos fenómenos sociales son el de multiculturalidad e interculturalidad.

Respecto a la multiculturalidad, se entiende por la presencia de varias culturas que existen e interactúan en un determinado espacio. Para comprender esta interacción, es importante precisar que no siempre se presenta en un contexto de horizontalidad o equidad. Catherine Walsh (2005) se refiere al concepto multicultural señalando que tiene un origen conceptual en los países occidentales y que adquiere un carácter descriptivo que resalta la presencia de diferentes culturas. Esto puede presentar un problema si se

plantea como un reconocimiento de la diversidad cultural desde una mirada meramente discursiva, no teniendo una real incidencia en las comunidades y sus interacciones sociales. A su vez, plantea que la multiculturalidad tiende a evitar las relaciones entre las diversas culturas presentes en un espacio y amparándose bajo la estructura y principios del Estado liberal, invisibiliza las desigualdades sociales y mantiene intactas las estructuras institucionales de la sociedad hegemónica a través de la tolerancia al otro, como una forma de evitar los conflictos (Walsh, 2005).

Por su parte, Onghena (2007) plantea que el multiculturalismo, a partir de los años 70 y 80, a través de la teoría del pluralismo cultural, fue el marco de nuevas políticas y programas educativos, reconociendo dos grandes lineamientos, igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades -principio de ciudadanía- y el respeto a las diferencias etnoculturales -derecho a la diferencia-. Pero a lo largo de los años, se ha perdido la esperanza respecto a si el multiculturalismo es capaz de interpretar y representar a la diversidad cultural, ya que se refiere a la diversidad, pero a través de códigos, mecanismos y normas etnocéntricas (Onghena, 2007). En este sentido, Banks (2001), respecto de la educación multicultural, la define como una idea, un movimiento de reforma educacional que tiene por objetivo cambiar la estructura de las instituciones educativas para que todo estudiante, sin importar su género, lengua, diversidad cognitiva o racial, tengan igualdad de condiciones en los logros esperados en la escuela (Banks, 2001).

Si bien dentro del concepto de multiculturalidad se entiende la existencia de distintas culturas, buscando la igualdad de condiciones para estas comunidades, no considera la interacción que ocurre entre los grupos que coexisten, la asimetría con la que han sido subordinados y segregados desde los tiempos de la colonia en América Latina, ni tampoco las diversas capacidades de los estudiantes, por lo que no todos requieren de las mismas condiciones para propiciar su desarrollo adecuado. Es así como aparece la necesidad de complementar la multiculturalidad buscando una mejor interacción entre las comunidades, empleando el concepto de interculturalidad. En esta línea, Aparicio y Tornos (2006) plantean que la multiculturalidad sin la interculturalidad no es más que un obstáculo para una convivencia adecuada y razonable. Presentan así dos

posibilidades a ocurrir, la asimilación de los grupos migrantes al entorno cultural nacional, o bien que haya interculturalidad, es decir, capacitación de la sociedad entera, contemplando tanto individuos autóctonos como inmigrantes, para relacionarse y entenderse entre ellos (Aparicio y Tornos, 2006).

Por su parte, Zúñiga y Ansión (1997) afirman que la interculturalidad es un proceso social permanente, en donde debe haber una relación dialógica deliberada, democrática entre los agentes de las culturas involucradas y no quedarse en la coexistencia o interacción inconsciente entre las partes Zúñiga y Ansión (1997). En América Latina, como lo plantea López (2001), la noción de multiculturalidad se traduce y refleja en una realidad, que en su gran mayoría nuestras sociedades han sido heterogéneas, ya sea en lo lingüístico como en lo cultural, es decir, multiculturales. Frente a esto, desde hace un tiempo se plantea la interculturalidad como una proposición de diálogo, complementariedad e intercambio. Esta se constituye desde una noción propositiva la cual busca la articulación de la diversidad y la complementariedad entre los grupos culturalmente diferentes, sin apuntar a la desaparición de estas diferencias (López, 2001).

Al respecto, Viaña *et al.* (2010) reconocen tres tipos de interculturalidad presentes en la sociedad, *relacional, funcional y crítica*. La interculturalidad *relacional* se percibe desde su forma más simple respecto al contacto e intercambio entre culturas. De esta manera, se entiende que la interculturalidad ha existido siempre en América Latina debido al constante contacto e interacción de las comunidades indígenas y afrodescendientes. El problema que reconocen los autores es que esta perspectiva oculta e invisibiliza los conflictos y relaciones de poder, dominación y colonialidad existentes en esta.

El hablar de interculturalidad, según Johnson (2015), implica una larga y complicada conversación, la cual significa en los países latinoamericanos afrontar el miedo y trauma que la conquista y la esclavitud trajo consigo. No podemos observar los diversos fenómenos educacionales sin entender la historia, la que forja la base de los Estados nacionales y sus instituciones a comienzos del siglo XIX y los sistemas escolares que lo precedieron hasta la actualidad.

Respecto a la segunda perspectiva de la interculturalidad, es decir, interculturalidad funcional o neoliberal, según Tubino (2005) esta perspectiva se basa en

el reconocimiento de la diversidad cultural buscando la inclusión de las comunidades a la estructura social establecida. En esta búsqueda de diálogo, adecuada convivencia y tolerancia, la interculturalidad es funcional al sistema predominante, ya que no cuestiona ni afecta las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, siendo completamente compatible con la lógica del sistema neoliberal (Tubino, 2005). Según Gasché (2010), el principal defecto de la pedagogía intercultural dominante, la cual se basa en una prédica ética y la eficiencia del maestro, está en su lógica meramente verbal de la cultura y del conocimiento indígena. Entendiendo, según esta mirada, que, para revalorar a estas comunidades, basta con mencionarlos, enunciarlos en el aula de clases, expresarlos ya sea por escrito o alguna representación gráfica o teatral, como si se buscara, con esto, imitar la cultura ajena (Gasché, 2010).

En la tercera perspectiva que reconocen Viaña *et al.* (2010), la interculturalidad *crítica*, parte no del problema de diferencia o la diversidad en sí, sino más bien del problema estructural-colonial-racial. Es decir, se reconocen las diferencias y su construcción dentro de una estructura colonial de poder jerarquizado y racializado. De esta manera, se entiende a la interculturalidad como una herramienta, un proceso y proyecto que surge desde la gente y busca cambiar su modo de empleo, en contraste a la *funcional* ejercida de manera vertical a la sociedad (Viaña *et al.*, 2010). En este sentido, Walsh (2000) afirma que, si bien en este encuentro o interacción entre las personas de las comunidades, elementos o prácticas culturales, la asimetría e inequidad social, étnica, política y económica de la sociedad no cesa. Pero es precisamente en este punto de encuentro, este “espacio fronterizo de relación y negociación” que se crean y emergen nuevas formas de expresión, estrategias, iniciativas y prácticas [inter]culturales, las cuales enfrentan la homogeneidad y su control cultural imperante en la sociedad actual (Walsh, 2000).

Posteriormente, Walsh (2010) menciona que, a diferencia del multiculturalismo, esta tercera visión de interculturalidad forja un puente de relación y articulación social entre los agentes de los diversos grupos culturales en una zona. Esta interacción no busca sobre valorar o suprimir las diferencias culturales, como tampoco simplemente mezclar las identidades logrando un mestizaje cultural, sino fomentar una interacción

dialógica entre “pertenencia y diferencia, pasado y presente, inclusión y exclusión, y control y resistencia”, reconociendo así la hegemonía, su poder y autoridad cultural que busca imponerse tanto política como socialmente (Walsh, 2010).

Si bien comienza a crecer la aproximación académica al respecto, a fines de los años 90, y se intensifica aún más desde el año 2000, generando un enriquecedor debate con aportes críticos, a nivel tanto nacional como internacional aún no se forma un consenso fijo sobre lo que significa la interculturalidad. Aun así, podemos concordar que el diálogo de la interculturalidad crítica gestada en el contexto latinoamericano, evidenciando las huellas del colonialismo en el continente, figura una contribución primordial al debate sobre diversidad cultural (Stang *et al.*, 2021).

## **Metodología**

La presente investigación corresponde a un estudio cualitativo, ya que, buscó analizar las prácticas pedagógicas con enfoque intercultural empleadas por las y los docentes, mediante la identificación y comprensión de estas respecto de la percepción de los mismos docentes. En ese sentido, Mejía (2004) señala que este enfoque se centra en la comprensión de la intencionalidad del acto social, la cual se compone de las motivaciones que tienen los determinados sujetos, sus metas, valores, sentimientos, creencias y el motivo que orienta su conducta dirigiéndolos hacia un fin determinado.

Así mismo, Martínez (2006) plantea que la investigación cualitativa intenta identificar la profunda naturaleza de las realidades, es decir, su composición dinámica. La cual, según la autora, da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Según Flick (2004), este enfoque se caracteriza por buscar el reconocimiento y análisis de las diferentes perspectivas, las reflexiones de los investigadores respecto a su investigación como parte de producción del conocimiento y la diversidad de enfoques y métodos. Cuenya y Ruetti (2010) agregan que cuenta con una alta validez interna, teniendo limitaciones en generalizar sus resultados obtenidos. Es así como esta perspectiva se enfoca en la búsqueda del entendimiento de los discursos individuales y grupales

expresados espontáneamente por los sujetos y es ahí donde se evidencian los deseos, creencias y valores implícitos en sus prácticas sociales (Serbia, 2007).

En cuanto a su alcance, responde a uno descriptivo, ya que, la investigación no buscó incidir de manera directa en la comunidad escolar por medio del planteamiento de propuestas o acciones a implementar, sino entender un fenómeno presente en la interacción de docentes y estudiantes dentro del aula y realizar un análisis respecto de la percepción de las y los docentes. Para Sandelowski (2000) el estudio descriptivo cualitativo es el procedimiento que se puede elegir cuando se buscan descripciones rigurosas de los fenómenos. Es particularmente útil para aquellos que se interesan en saber el *quién, qué y dónde* de los acontecimientos, y comprende una valiosa aproximación metodológica por sí misma.

El tipo de diseño que presenta el trabajo de investigación corresponde a un estudio de casos, ya que para saber si eran implementadas prácticas pedagógicas con enfoque intercultural en el aula de un establecimiento, fue necesario conocer las experiencias y vivencias de las y los docentes en cuestión a través de entrevistas, no sólo para identificar dichas prácticas sino también para conocer su percepción al respecto. Y es precisamente en la percepción de cada docente donde recae la importancia de esta investigación ya que, según Mejía (2004), lo que define y determina lo humano es la intención del sujeto, no así la conducta externa, que sería el acto en sí mismo independiente de la intención.

## **Población y muestra**

Para el desarrollo de esta investigación, fue necesario identificar y delimitar el espectro de individuos considerados como objeto de estudio para la aplicación del instrumento, el cual entregó información respecto del fenómeno a analizar. Para López (2004), la población corresponde al conjunto de individuos u objetos de los cuales se desea conocer algo en una investigación. Respecto a lo anterior, la población correspondió a las y los docentes de distintos establecimientos educacionales. A partir de esta, se recogió una muestra no probabilística por conveniencia, que según Ochoa (2015) es cuando no se tiene acceso de una lista completa de integrantes de la población,

y por consiguiente se desconoce la probabilidad de selección de cada individuo. Para Otzen y Manterola (2017), este tipo de muestra nos permite seleccionar aquellos sujetos que aceptan ser incluidos, enfocándose en la conveniencia, accesibilidad y cercanía de los sujetos al investigador. Para el análisis de la investigación, la muestra consistió en 5 docentes de distintos establecimientos educacionales con alta presencia de estudiantes inmigrantes.

### Instrumentos e intervenciones

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos: una entrevista semiestructurada y una escala de actitudes. con la finalidad de identificar la percepción de las y los docentes respecto de la interculturalidad en su quehacer docente y los desafíos que ha generado la pandemia en el sistema educativo. Se utilizó una entrevista semiestructurada, ya que según Díaz *et al.* (2013), presenta una mayor flexibilidad, porque se presentan preguntas planeadas, las cuales pueden ajustarse a los individuos entrevistados. Reconociendo en ellas una posibilidad de adaptación, que permite motivar al entrevistado, aclarar términos e identificar ambigüedades. A continuación, en el cuadro 1 se presenta la estructura de la entrevista semiestructurada.

**Cuadro 1**

Dimensiones	Indicadores
Personal	Datos personales para la perfilación del participante.
Conceptual	Identificar el grado de conocimiento respecto de los conceptos tratados.
Quehacer docente	Formación profesional respecto a las prácticas interculturales.
Práctica pedagógica	Forma de aplicación de los conocimientos pedagógicos interculturales.
Contexto de pandemia	Transición docente desde la presencialidad a la virtualidad.

En tanto, por otro lado, la escala de actitudes elegida fue de tipo Likert, que según Matas (2018), permite obtener del entrevistado, un grado de acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, a través de una escala ordenada y unidireccional. En el cuadro 2 se presentan los grados de la escala utilizada.

**Cuadro 2**

<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Bastante</b>	<b>Totalmente</b>
-------------	-------------	--------------------	-----------------	-------------------

¿Está de acuerdo con las afirmaciones a continuación?  Marque con una X		<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Bastante</b>	<b>Total mente</b>
1	La escuela debe tener un enfoque intercultural					
2	Todo inmigrante tiene derecho a la educación					
3	La diversidad étnica y cultural en la escuela es considerada positiva y enriquecedora para la clase					
4	La presencia de estudiantes inmigrantes afecta negativamente					

	en el rendimiento del curso					
5	Los establecimientos educacionales con aportes estatales deberían poder reservarse el derecho de admisión a estudiantes inmigrantes.					
6	Las y los estudiantes inmigrantes tienen una preparación académica de menor nivel que sus pares chilenos.					
7	La presencia de estudiantes inmigrantes en el aula exige una mayor preocupación al planificar y preparar el material didáctico.					
8	La presencia de estudiantes inmigrantes en el aula dificulta la realización y desarrollo de					

	actividades académicas.					
9	La presencia de estudiantes inmigrantes en el aula presenta serios problemas para los establecimientos educacionales.					
10	La discriminación no es un problema que afecte al sistema escolar chileno.					

Para el análisis de los datos, se realizó una triangulación de la información, debido a la presencia de instrumentos y técnicas de análisis tanto cualitativos como cuantitativos en la investigación. Al respecto Arias (2000) plantea que: *“la triangulación de datos se considera como el uso de múltiples fuentes de datos para obtener diversas visiones acerca de un tópico para el propósito de validación”* (p.8). Junto con esto, Okuda y Gómez-Restrepo (2005) afirman que: *“La triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno”*.

Los instrumentos son pertinentes, ya que permiten evidenciar las percepciones de las y los docentes respecto al quehacer docente y sus prácticas pedagógicas interculturales.

Los instrumentos fueron validados por el Dr. Marcos López, académico de la Escuela de Educación de la Universidad Mayor. Con el proceso de validación, se procuró

la consistencia respecto de los instrumentos y los objetivos de la investigación, como también la claridad de las instrucciones y las preguntas aplicadas, obteniendo así, resultados coherentes con la investigación.

### **Análisis de resultados**

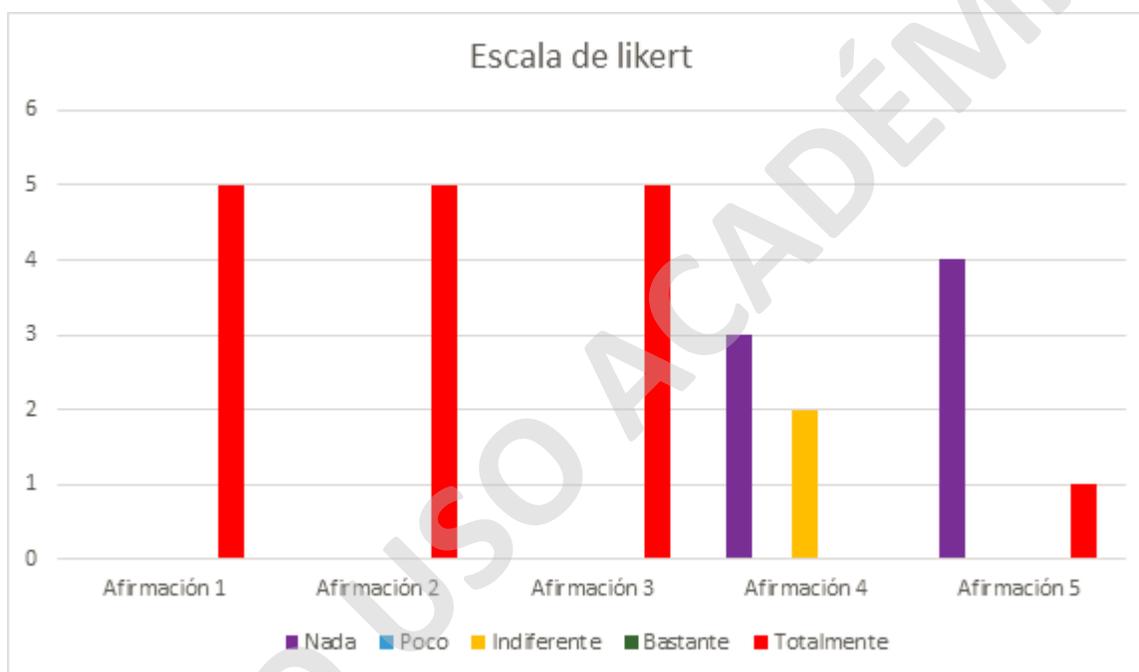
Para realizar la recopilación de datos de esta investigación, se utilizó una entrevista semiestructurada y una escala de actitudes, aplicada en 5 docentes de enseñanza básica y/o media. Estos instrumentos fueron aplicados en los meses de octubre y noviembre del presente año. Se identificaron, para facilitar la comprensión y extracción de datos, cinco dimensiones que permitieron el análisis ordenado de los datos recibidos. Las dimensiones establecidas fueron las siguientes.

1. Personal	Breve dimensión con datos personales (no identificables) para la construcción de un perfil
2. Conceptual	Antes de identificar las prácticas de cada docente, es necesario tener claridad respecto a los conceptos y cuál es el manejo de ellos por parte de los docentes
3. Quehacer docente	Se centra en la formación profesional recibida, y posibles capacitaciones posteriores, con respecto a la interculturalidad
4. Práctica pedagógica	¿De qué manera es expresada la interculturalidad en la realidad de cada docente?

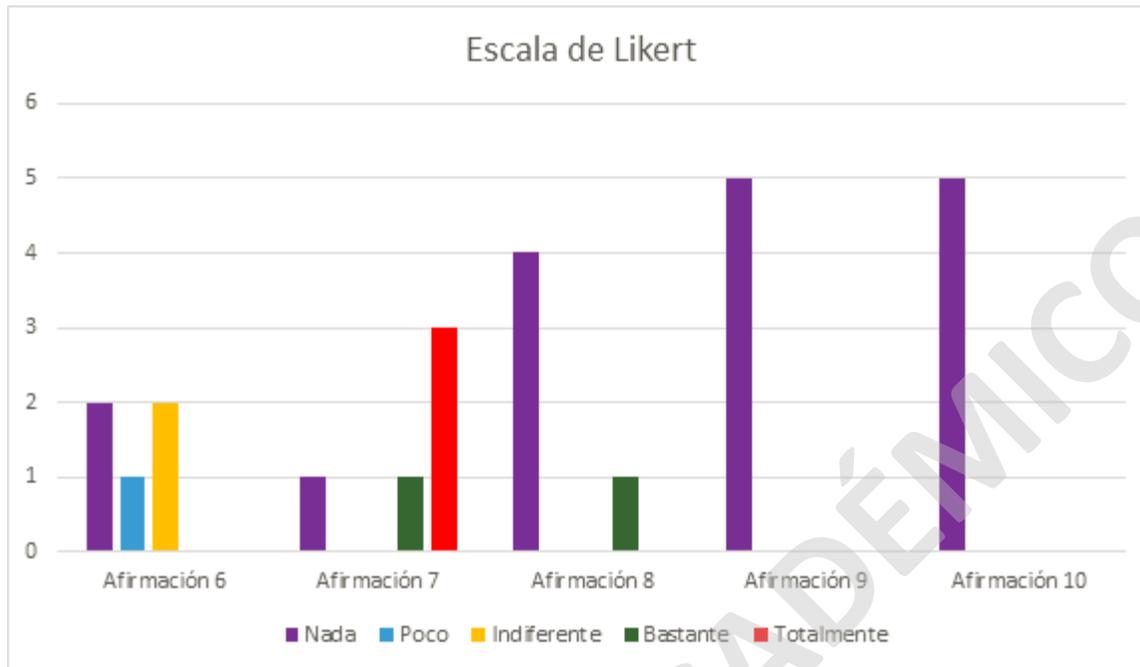
5. Contexto en pandemia	La transición de clases presenciales a virtuales ha traído tanto ventajas como desventajas a las y los profesores. ¿De qué manera enfrentan estos nuevos desafíos?
-------------------------	---

Con respecto a la escala de actitudes, los datos recopilados fueron sometidos a un gráfico para un mayor orden y entendimiento de estos.

**Gráfico 1**



**Gráfico 2**



Los resultados (Gráfico 1 y 2) demuestran ciertos grados tanto de concordancia como de discordancia entre los participantes. Para el análisis nos concentramos en las discordancias respecto de ciertas afirmaciones. Con respecto a la afirmación número 4, “*La presencia de estudiantes inmigrantes afecta negativamente en el rendimiento del curso*”, la mayoría consideró que no afecta negativamente el rendimiento académico, pero a su vez un 40% se definió indiferente hacia esta situación, afirmando que, al no identificar diferencias entre estudiantes inmigrantes y foráneos, no le parecía un factor a evaluar.

En la afirmación número 5, “*Los establecimientos educacionales con aportes estatales deberían poder reservarse el derecho de admisión a estudiantes inmigrantes*”, hubo una mayor tendencia de desacuerdo, y un 20% contestó que está de acuerdo con reservarse el derecho de admisión. Al respecto, añadió que no todos los establecimientos educacionales están preparados para tener un trato intercultural adecuado y efectivo, por lo que recibir estudiantes extranjeros, sin esa preparación necesaria, podría terminar en desmedro del estudiante.

En la afirmación número 6, *“Las y los estudiantes inmigrantes tienen una preparación académica de menor nivel que sus pares chilenos”*, el 40% demostró estar en desacuerdo con esto, explicando que dependía de varios factores; un 20% un poco de acuerdo, explicando que, al tener una presencia alta de estudiantes haitianos la brecha idiomática genera un conflicto y dificulta en cierta medida el proceso de aprendizaje. Por otro lado, un 40% se demostró indiferente ante la afirmación, señalando que el concepto “extranjero” es muy amplio, además, indicaron que los y las estudiantes haitianos presentan mayores dificultades y, a su vez mayor preparación y preocupación por parte de estudiantes peruanos y venezolanos, principalmente con relación a sus pares peruanos.

En cuanto a la afirmación número 7, *“La presencia de estudiantes inmigrantes en el aula exige una mayor preocupación al planificar y preparar el material didáctico”*, un 60% estuvo totalmente de acuerdo indicando que era una preocupación porque les tomaba mayor tiempo y esfuerzo al planificar, dificultando la realización de material, pero que era absolutamente necesaria para lograr los objetivos planteados para la clase y para cada estudiante. En tanto, un 20% no estuvo de acuerdo recalando que no identificaba diferencias tanto en los tratos como en los resultados de sus estudiantes. Mientras que un 20% se consideró bastante de acuerdo.

En cuanto a la afirmación número 8, *“La presencia de estudiantes inmigrantes en el aula dificulta la realización y desarrollo de actividades académicas”*, el 80% de los entrevistados se manifestó en total desacuerdo, mientras que sólo un 20% planteó estar bastante de acuerdo señalando que no lo veía como algo negativo, pero si identificaba que tomaba más trabajo, tiempo y dedicación, por lo que dificultaba la realización de la clase, si no se está preparado para aquello.

Según los datos expresados en la entrevista semiestructurada, la interculturalidad, si bien como concepto teórico está bastante presente en los docentes participantes, la formación en las universidades respecto a la interculturalidad es relativamente baja, o no se ajusta de manera adecuada a la realidad en el aula.

*“Recibí una formación bastante básica, nada muy profundo ni extenso, algo superficial” (Comunicación personal, 2021).*

*“Poquísimo, sólo tuve un ramo y se dedicaba exclusivamente a etnias pertenecientes a Chile” (Comunicación personal, 2021).*

Aunque en varios casos, había una mayor concepción respecto de la multiculturalidad que de la interculturalidad, confundiendo muchas veces ambos conceptos.

A su vez, se percibió una muy baja participación por parte de entidades gubernamentales que propicien las prácticas interculturales en los establecimientos recayendo la responsabilidad en los mismos establecimientos, y muchas veces en los propios docentes, teniendo así una deficiente aplicación debido a la alta exigencia y sobrecarga laboral en la que se encuentran los docentes. Esto genera una asimetría respecto de la implementación de estas prácticas interculturales entre establecimientos con recursos destinados a estas prácticas frente a otros sin ellos.

*“Desde convivencia escolar, jefe de UTP se impulsa bastante la multiculturalidad en la escuela, se fomenta que en la semana de la cultura haya proyectos con orígenes de distintos países respecto a las nacionalidades presentes en el aula” (Comunicación personal, 2021).*

*“Creo que ha sido pésimo, en el fondo, según mi experiencia, el ministerio se desliga de lo que está pasando. Somos los profesores, son los colegios, muchas veces individualmente, ni siquiera a nivel comunal, que se hacen cargo de lo que está pasando. El Ministerio propone priorizaciones curriculares y dejan al colegio que se haga cargo, dejando de lado la conectividad, la contención, etc.” (Comunicación personal, 2021).*

*“Pésimo, deficiente. No ha hecho absolutamente nada, todo lo que hemos hecho ha sido desde nuestros recursos y motivaciones, principalmente de parte de los mismos docentes” (Comunicación personal, 2021).*

A esto, se le suma una deficiente preparación docente durante su proceso universitario respecto de prácticas interculturales, muchas veces quedándose en el enfoque puramente discursivo, teniendo que reaprender una vez ya esté ejerciendo. Respecto al nivel de preparación intercultural en su formación universitaria, los entrevistados concordaron que existen una deficiencia significativa en ella, reconociendo la adquisición de estas competencias debido a la experiencia laboral, y no a una preparación previa.

*“Nada, yo siento que nada, creo que la malla que tuvimos nosotros (en la universidad) no le dieron mucho énfasis, aún no estaba dentro de los temas a tratar. Claro, conocíamos gente extranjera pero nunca se conversó, nunca se hicieron debates, nada”* (Comunicación personal, 2021).

*“Que recuerde ahora, creo que ninguna, fue más lo que aprendí trabajando”* (Comunicación personal, 2021).

*“Poquísimo, tuve un solo ramo, y sólo se dedicaba a etnias pertenecientes a Chile”* (Comunicación personal, 2021).

En cuanto a las prácticas interculturales identificadas por los docentes, se distingue la preparación anterior por medio del estudio del contexto, a grandes rasgos, de los estudiantes presentes en el aula, enfocándose en vivencias y conocimientos previos de estos, y a su vez, adaptando el material a trabajar buscando puntos en común.

*“Cuando se da cualquier ejemplo, uno empieza a incluir distintas temáticas, en vez de dar el ejemplo de la cueca, se da el del joropo, cumbia colombiana. Cuando se solicita repertorio para pruebas se dan más opciones, se está considerando constantemente”* (Comunicación personal, 2021).

*“Intentar conocer a cada uno de los individuos a los que le hago clase es importante ya que más allá de lo que yo vaya a enseñar me preocupo qué es lo que saben*

*previamente. Todos han tenido diferentes vivencias e intento que se compartan”* (Comunicación personal, 2021).

En todos los casos, se percibió que es pertinente e importante, para los docentes entrevistados, el trabajar la interculturalidad, ser explícitos y directos al referirse a esta, incluso no habiendo presencia de estudiantes inmigrantes.

*“Si, totalmente, aunque no haya en la clase el mundo es intercultural. Es necesario ser respetuoso con todas las culturas”* (Comunicación personal, 2021).

Respecto a las fortalezas y debilidades presentes en el trabajo con estudiantes inmigrantes, se perciben diversas miradas dependiendo del contexto tanto del establecimiento como personal de cada estudiante. En ámbitos generales, se reconoce como una experiencia enriquecedora para la clase, aumentando la perspectiva de análisis de la diversidad y, por ende, la aceptación del otro como un igual.

*“Sí o sí enriquece la cultura el compartir entre ellas. Se saca lo mejor de cada una y se es consciente de lo malo de cada una, al darme cuenta en la interacción entre ellas”* (Comunicación personal, 2021).

Por otro lado, el recambio generacional ha traído consigo un cuestionamiento a las prácticas pedagógicas actuales, buscando la actualización tanto de conocimientos como de actitudes docentes.

*“Una fortaleza que reconozco es que últimamente hay más profesores jóvenes, hay un enfoque más abierto, y eso favorece todo lo que se viene adelante. Aceptando la multiculturalidad e interculturalidad de manera más cotidiana.”* (Comunicación personal, 2021).

Además, gran parte de tratar con conceptos nuevos o en constante adaptación, es la naturalización de estos por medio de su utilización discursiva.

*“Lo positivo, sería la visibilización que ha tenido todo este último tiempo.”*  
(Comunicación personal, 2021).

Respecto a factores negativos o debilidades presentes en el trabajo con estudiantes inmigrantes, se identifica con gran importancia la manera o forma en que se maneja esta diversidad, ya que, si bien las diferencias pueden ser enriquecedoras, también pueden llevar a la discriminación.

*“si no se maneja adecuadamente genera problemas, enojos, rabia.”* (Comunicación personal, 2021).

A su vez, la responsabilidad no puede caer exclusivamente en los docentes, porque esto puede resultar en la poca inclusión de prácticas interculturales debido a la gran exigencia y sobrecarga laboral docente.

*“Creo que las políticas sociales van de la mano con políticas educativas. Entonces muchas veces priorizan lo económico, y se deja de lado el formar personas críticas.”*  
(Comunicación personal, 2021).

*“Que las cosas nazcan siempre de parte de los profesores, cansa. Debería venir desde más arriba.”* (Comunicación personal, 2021).

Las evaluaciones para la nivelación al momento de recibir un estudiante extranjero pueden suponer dificultades para los estudiantes, ya que, si no es manejado adecuadamente, y sólo se consideran los conocimientos y habilidades que debería tener un estudiante en cada nivel, puede llevar a distintos grados de discriminación y a un deficiente desarrollo del sentido de pertenencia.

*“Una debilidad creo que el tema de nivelar al momento en que llegan, lo encuentro desventajoso”* (Comunicación personal, 2021).

Pero a su vez, en gran parte de los casos, los estudiantes extranjeros presentan una mejor preparación educacional que sus pares chilenos, mejorando el nivel en el que

es considerado el establecimiento. Junto con esto, la mezcla de diversas culturas, sin duda, enriquece los diálogos y conversaciones presentes en el aula, permitiendo, tanto al docente como a los estudiantes, incrementar el bagaje cultural, aprendiendo de las vivencias y experiencias que cada individuo ha tenido, comparando factores sociales, económicos y culturales, procurando no caer en la discriminación a través de la diferencia con el otro. Es por esto que, si bien se consideran factores positivos en la presencia de diversidad cultural en el aula, si no es manejada adecuadamente puede tomar un camino equivocado.

*“Fortalezas de que sí o sí enriquece la cultura el compartir entre ellas. Se saca lo mejor de cada una y se es consciente de lo malo de cada una, al darse cuenta en la interacción entre ellas. Enriquece las culturas. Y negativo, si no se maneja adecuadamente genera problemas, enojos, rabia, que puede derivar en discriminación”* (Comunicación personal, 2021).

*“Y una fortaleza es que a los estudiantes inmigrantes les ha ido bien tanto a nivel cultural como en resultado, ya que están muy bien instruidos, y ellos han subido mucho el nivel del establecimiento”* (Comunicación personal, 2021).

*“Participan más, son más activos. Los chilenos son más dejados, no aparecen, no mandan trabajos, y no se excusan al respecto. Las similitudes humanas, son todos niños, todos quieren jugar, reírse, aprender de las cosas que les interesan, jugar en el celular, son niños en cualquier parte del mundo”* (Comunicación personal, 2021).

*“Una fortaleza es que puedo ampliar más mi conocimiento, estas experiencias me sirven para mejorar mi quehacer docente al conocer otras realidades y vivencias. Uno suele cerrarse mucho en lo que te enseñaron o en lo que uno quiere aprender y quizás esto se aleja un poco y te amplía el espectro de lo que puedo enseñar después”* (Comunicación personal, 2021).

En cuanto a la participación de los apoderados de estudiantes inmigrantes, se evidenció que son bastante participativos, pero a su vez, los estudiantes inmigrantes

tienen mayor autonomía y responsabilidad respecto a su proceso educativo. Si bien su participación es alta, en varios casos, los docentes participantes comentaron que los mismos estudiantes extranjeros eran quienes conversaban con el docente frente a cualquier situación.

*“Creo que son los más participativos, no quieren adquirir cargos o responsabilidades respecto del establecimiento, pero son mucho más preocupados y participativos”* (Comunicación personal, 2021).

*“Me ha tocado ver de todo, pero si me ha llamado la atención que la mayoría de los apoderados de estudiantes extranjeros son super preocupados y atentos con la educación de sus hijos. Me ha sorprendido positivamente.”* (Comunicación personal, 2021).

*“Son más independientes, me hablan ellos directamente más que sus padres, en cambio los chilenos me hablan más los padres en nombre de los hijos”* (Comunicación personal, 2021).

Un factor importante que potenció la asimetría al momento de las clases fue la dificultad para que todos contaran con los elementos necesarios para la virtualidad. Elementos como el computador, una conexión a internet estable, y contar con un entorno adecuado para la concentración de los estudiantes en sus hogares fue escasa, sin considerar que no fuesen los únicos que necesitaban de la conectividad a internet en ese momento.

*“Primero la conexión a internet, no había celulares, computadores, el internet fallaba. El colegio tuvo que hacerse cargo, y después de eso, problemas de bajo apoyo parental, no sabían cómo conectar a los niños a las plataformas”* (Comunicación personal, 2021).

*“El poder acceder a una educación, porque esta educación se hacía por medio de un celular o computador, y muchos llegaron hace poco no teniendo siquiera donde vivir, entonces era muy difícil”* (Comunicación personal, 2021).

## **Discusión**

La reflexión en torno a la necesidad de realizar prácticas interculturales, comprendiendo las repercusiones que puede tener en los estudiantes, es de vital importancia para el desarrollo de las y los estudiantes, tanto extranjeros como sus pares chilenos. Entender que el mundo es un conjunto de culturas distintas, y que el avance tecnológico permite conectarnos de manera simultánea, supone una ventaja inmensa para conocer esas diferencias y similitudes de primera fuente. Las vivencias y experiencias personales son importantísimas para entender el contexto, no sólo social, económico y político del país de origen sino también de cada individuo, ya que, al generalizar, sin tener un entendimiento de la vida particular de cada estudiante, el docente puede, sin intención, potenciar una eventual discriminación, o incluso, una homogeneización del individuo dejando atrás su identidad.

El profesorado, debe tener claridad conceptual respecto a las diferencias de la multiculturalidad e interculturalidad y su correcta aplicación, evitando una ejecución funcional al sistema educativo hegemónico. Según Cubillos *et al.* (2019), la interculturalidad se basa en dos conceptos claves, en primer lugar, “una relación simétrica donde se genera un diálogo de poder entre los grupos y colectividades socioculturales para la toma de decisiones y de reconocimiento recíproco” (p. 6). En segundo lugar, un “reconocimiento de los respectivos marcos epistémicos de los saberes y conocimientos educativos” (p. 6).

Además de lo anterior, deben ser trazados lineamientos para el trato intercultural a nivel nacional, para asegurar, no solo una formación universitaria, sino una constante discusión, transformación y capacitación, ya que los docentes, según Pedemonte *et al.* (2020): *“construyen sus imágenes sobre las diferencias y similitudes culturales*

*respecto a sus propias construcciones de realidad. Dichas construcciones, influyen en sus formas de pensar, sentir y actuar en contextos de heterogeneidad cultural” (p.4).*

Por parte de los establecimientos, debe haber políticas que apunten a apoyar a los docentes para la realización de prácticas interculturales, junto con una evaluación periódica para conocer la situación de los estudiantes inmigrantes, con relación a su curso, presentando adecuadas relaciones sociales y un adecuado entendimiento de las materias cursadas. Si bien la responsabilidad no recae totalmente en el establecimiento, al evidenciar falencias o incluso ausencia de políticas provenientes del Ministerio de Educación, la responsabilidad finalmente depende de los mismos docentes, lo que puede traer consigo un desgaste por parte del docente, o bien, que deseche la idea de preparar sus clases de manera intercultural, considerando un trabajo extra no remunerado.

Tomar un rol significativo también depende de una adecuada formación docente a nivel universitario. Es por esto que es de vital importancia trabajar y potenciar la interculturalidad en las universidades, no sólo de manera discursiva buscando una malla curricular políticamente correcta, sino efectivamente formar a los docentes con una extensa gama de herramientas para adaptarse y actuar de la mejor manera frente a los diversos contextos.

En este sentido, las prácticas profesionales realizadas por las carreras de pedagogía deberían enfocarse en establecimientos con una alta presencia de diversidad cultural, ya sea estudiantes extranjeros o pertenecientes a distintas etnias, fortaleciendo la idea de diversidad desde etapas tempranas en su formación, facilitando la asimilación de estas diferencias, ya que una de las grandes dificultades evidenciadas en los docentes es la abismal distancia entre los conceptos tratados durante su formación, en un contexto completamente aislado, y su eventual enfrentamiento con la realidad, en numerosos casos, en contextos de vulnerabilidad en donde el manejo de la situación por parte del docente es vital.

A su vez, la transformación de las TIC desde un uso circunstancial como recurso pedagógico hacia un elemento necesario para la realización de las clases virtuales ha predisposto otra discusión importante. Por una parte, los docentes, en muchos casos, no están preparados ni formados para la utilización de estos elementos en su quehacer docente lo que significó una gran dificultad al realizar las clases con la contingencia actual, en donde la presencialidad se vio truncada y es recién ahora que está volviendo gradualmente, pero es así como la tecnología llegó para quedarse en el ámbito educativo. Es necesaria la capacitación constante de los docentes respecto a los nuevos avances tecnológicos, y su adecuada aplicación en el contexto escolar. Junto con esto, las entidades gubernamentales y los establecimientos educacionales deben disponer recursos, tanto para su formación como para la adquisición de elementos tecnológicos vigentes, para que todo establecimiento pueda hacer uso de estos recursos pedagógicos, hoy tan necesarios. Según Romero (2020):

*“la importancia de mejorar el acceso, así como las actitudes hacia el uso de las TIC, desafía al sistema escolar como el primer nivelador de estas experiencias con TIC fuera de los hogares, pero también supone un esfuerzo adicional a la educación superior que se ve en la necesidad de insertar tempranamente estas competencias en sus programas para asegurar el éxito en la formación inicial”* (p.15).

Si bien gran parte de los estudiantes actuales de pedagogía tienen un manejo bastante mayor de las tecnologías respecto a las generaciones anteriores, su uso es predominantemente dirigido hacia el ocio. Lo que se puede evidenciar de igual manera en los estudiantes, dificultando el uso de estos elementos de manera educativa aprovechando al máximo su potencialidad. Y, por último, la adquisición de computadores y conectividad estable a internet no debería depender de las familias, ya que esto supone una asimetría desde sus inicios a núcleos familiares con situaciones económicas deficientes, en la cual se encuentra una parte de las familias de estudiantes migrantes en los primeros años de residencia, o bien, durante toda su estadía en el país.

## Referencias

- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris Presse Universitaire de France.
- Ali, Omar (2005). Abolicionismo en América: Hacia un estudio comparativo de Historia Mundial. *Revista Pensamiento Penal*. <http://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/39847-abolicionismo-america-hacia-estudio-historia-mundial>
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. [http://extranjeros.inclusion.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/Publicaciones/fichas/publicacion\\_08.html](http://extranjeros.inclusion.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/Publicaciones/fichas/publicacion_08.html)
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Invest Educ Enferm*, 18(1). 13-26. <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/4815>
- Asenjo, J. T. (1998). JORDÁN, José Antonio: La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (3). <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4830>
- Banks, J. A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5–16. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001002>
- Bautista García, Y. y Zúñiga Rodríguez, M. (2021). La práctica docente mediada por las tecnologías de la información y comunicación. Retos y experiencias en educación básica. *Conrado*, 17(79), 81-88. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442021000200081&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000200081&lng=es&tlng=es)
- Berrios-Valenzuela, L. A. y Palou-Julián, B. (2015). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación Y Educadores*, 17(3), 405-426. [10.5294/edu.2014.17.3.1](https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1)

- Cantón, I., Cañón, R. y Grande de Prado, M. (2016). La comunicación como subdimensiones de la competencia digital en futuros maestros de primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (50), 33-47. [10.12795/pixelbit.2017.i50.02](https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.02)
- Ceriani, P. (2011). Latinoamérica en tránsito. Migración, mitos y fronteras: Luces y sombras en la legislación migratoria latinoamericana. *Nueva sociedad*, (233), 68-86. <https://nuso.org/articulo/luces-y-sobras-en-la-legislacion-migratoria-latinoamericana/>
- Cerrutti, M. y Maguid, A. (2016). Crisis económica en España y el retorno de inmigrantes sudamericanos. *Migraciones internacionales*, 8(3), 155-189. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-89062016000100155&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062016000100155&lng=es&tlng=es)
- Conde Vélez, S. y Boza Carreño, A. (2019). La educación del futuro: perspectiva del alumnado. Validación de una escala. *Apertura*, 11(2), 86-103. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1518>
- Cubillos Alfaro, F., Romero Zamora, B., y Navarro, J. J. (2019). El concepto de debate emergente como recurso para la inclusión de competencias interculturales en la formación inicial docente en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 91-104. <https://dx.doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2909>
- Cuenya, L. y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 271-277. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80415435009>
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M., Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*. 2(7). 162-167. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000300009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009)
- Díaz Montiel, Z. C. (2015). Raúl Fornet-Betancourt: Interculturalidad para la emancipación en América Latina. *Opción*, 31(78), 145-156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31044046010>
- Decreto 236. Promulga el convenio n° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la organización internacional del trabajo. (14 de octubre de 2008). <http://bcn.cl/2fx8e>

- Donoso Rodriguez, S. (2008). Chile y el convenio 169 de la OIT: reflexiones sobre un desencuentro. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/publicacion/serie-temas-de-la-agenda/serie-no-16-chile-y-el-convenio-169-de-la-oit-reflexiones-sobre-un-desencuentro/>
- Donoso Romo, A., Contreras Mühlenbrock, R., Cubillos Puelma, L., Aravena Aragón, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación: Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 21-31. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100002>
- Millán, I. (2021). Nueva ley de migraciones, responsabilidad penal de personas jurídicas y nulla poena. *EstadoDiario*. <https://estadodiario.com/al-aire/nueva-ley-de-migraciones-responsabilidad-penal-de-personas-juridicas-y-nulla-poena/>
- Flick, U. (Ed.). (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata, S. L.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo* 6, 83-99. [http://www.trabajo.gob.ar/downloads/estadisticas/2009n06\\_revistaDeTrabajo.pdf#page=83](http://www.trabajo.gob.ar/downloads/estadisticas/2009n06_revistaDeTrabajo.pdf#page=83)
- Galeano, E. (Ed.) (1985). *Las venas abiertas de América Latina*. SIGLO XXI EDITORES, S. A.
- Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo amazónico*, 1, 111-134. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414>
- Gissi, N., Aruj, R. y Polo, S. (2021). Políticas migratorias y cooperación regional en el Cono Sur: gestión institucional de la migración venezolana en Argentina, Chile y Bolivia. *Sociedade e Estado*, 36(03). <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136030008>
- González Hernández, D. (2005). Más allá de un manual de introducción a la metodología: diversidad y unidad en el campo de la investigación cualitativa [Reseña del libro: Introducción a la investigación cualitativa]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-gonzalez.html>
- Guerra, S. (1997). *Etapas y procesos en la historia de América Latina*. (Cuaderno de trabajo N°2). [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/iih-s-uv/20170608043740/pdf\\_473.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/iih-s-uv/20170608043740/pdf_473.pdf)
- Guizardi, M. L. y Garcés, A. (2013). Circuitos migrantes: Itinerarios y formación de redes migratorias entre Perú, Bolivia, Chile y Argentina en el norte grande chileno. *Papeles de población*, 19(78), 65-110.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252013000400005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252013000400005&lng=es&tlng=es)

- Guizardi, M., Stefoni, C., González-Torralbo, H., y Mardones-Charlone, P. (2021). ¿Migraciones transnacionales en crisis? Debates críticos desde el cono sudamericano (1970-2020). *Papeles De Población*, 26(106), 183-220. <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/12170>
- Hevia Kaluf, M. P. (2009). *Niños inmigrantes peruanos en la escuela chilena*. [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106235>
- Jiménez-Rodrigo, M. L. y Guzmán-Ordaz, R. (2016). Definiendo a los otros: relatos académicos sobre la diversidad en la escuela. *Convergencia*, 23(71), 13-39. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352016000200013&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352016000200013&lng=es&tlng=es)
- Johnson Mardones, D. F. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: Algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo andino*, (47), 7-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200002>
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: “No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades”. *Calidad en la educación*, 45, 132-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Jordán, J. A. (2003). Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales. *Revista de educación*, 55(1), 213-239. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761211>
- Jordán, J. A. (2004). *La formación permanente del profesorado en educación intercultural*. Los Libros de la Catarata.
- Lagos, C. (2015). El programa de educación intercultural bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?. *Pensamiento Educativo*, 52(1), 84-94. [https://www.researchgate.net/publication/275891152\\_El\\_Programa\\_de\\_Educacion\\_Inter-cultural\\_Bilingue\\_y\\_sus\\_resultados\\_perpetuando\\_la\\_discriminacion](https://www.researchgate.net/publication/275891152_El_Programa_de_Educacion_Inter-cultural_Bilingue_y_sus_resultados_perpetuando_la_discriminacion)

- Ley N.º 19253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena. (5 de octubre de 1993). <http://bcn.cl/2f7n5>
- Ley N.º 21325. *Ley de migración y extranjería*. (20 de abril de 2021). <http://bcn.cl/2oodq>
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana: [Seminario sobre Perspectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe]. 23 al 25 de agosto de 2000. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC. 28 p.
- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&tlng=es)
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412018000100038&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038&lng=es&tlng=es)
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista De Investigación En Psicología*, 9(1), 123–146. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3). <https://www.scielosp.org/j/csc/i/2012.v17n3/>
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*. 8(13), 277-299. <https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928>
- Mirete Ruiz, A. y Maquilón, J. (2017). Estado de conciencia de los docentes hacia la diversidad cultural. Un análisis por dimensiones. *Revista Interacções*. 13(43), 116-134. <https://doi.org/10.25755/int.12034>
- Obregón Iturra, J. P. y Zavala Cepeda, J. M. (2009). Abolición y persistencia de la esclavitud indígena en Chile Colonial: Estrategias esclavistas en la frontera Araucano-Mapuche. *Memoria americana*, 17(1), 07-31. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-37512009000100001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-37512009000100001&lng=es&tlng=es)

- Ochoa, C. (29 de mayo de 2015). Muestreo no probabilístico: muestreo por conveniencia. *Netquest*. <https://www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-por-conveniencia>
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es)
- Onghena, Y. (2007). Del multiculturalismo al transculturalismo. 1983-2006: nuevos tiempos, nuevas miradas. *CIDOB Barcelona Center for International Affairs*, (100), 2. [https://www.cidob.org/publicaciones/series\\_pasadas/dcidob/1983\\_2006\\_nuevos\\_tiempos\\_nuevas\\_miradas](https://www.cidob.org/publicaciones/series_pasadas/dcidob/1983_2006_nuevos_tiempos_nuevas_miradas)
- Organización de los Estados Americanos. OEA. (2019). *Informe preliminar sobre la crisis de migrantes y refugiados venezolanos en la región*. <https://www.oas.org/docs/grupo-trabajo-venezuela/informe-preliminar-mar-2019/es/Informe%20preliminar%20sobre%20las%20crisis%20de%20migrantes%20y%20refugiados%20venezolanos%20en%20las%20regi%C3%B3n.html>
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: Percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, 87, 253-268. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.805>
- Pavez Soto, I. (2011). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. Si Somos Americanos, *Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 75-99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Pedemonte, N., Madero, C. y Lobos, C. (2020). Migración en el aula: Creencias multiculturalistas y prácticas docentes constructivistas en escuelas chilenas. *Servicio Jesuita a Migrantes*. <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones-2020/>
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Guitiérrez, M., Peña-Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina: el caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Murcia, 17(2), 201-217. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.198021>
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, M. F., & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual.

- Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*, (64), 337-359. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Rojas, Y., González, A., Rodríguez-Amaya, I., Álvarez, S. (2021). El aprendizaje y las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *Educación Médica Superior*, 35(3). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412021000300005&lang=es#c1](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000300005&lang=es#c1)
- Romero, R. (2020). Actitudes hacia las TIC y adaptación al aprendizaje virtual en contexto COVID-19, alumnos en Chile que ingresan a la educación superior. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 60(2), 99-120. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.2-Art.1175>
- Rojas, N. y Silva, C. (2016). La migración en Chile: Breve reporte y caracterización. Madrid: OBIMID. Recuperado el 24 de octubre de 2020, de <https://www.comillas.edu/obimid>
- Román Soto, D. (2021). Migración Inclusiva en Chile, un Desafío Educativo Vigente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100157>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description?. *Research in Nursing & Health*. 23(4), 334-340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)
- Sandoval, R. (2016). Hacia una Política Nacional Migratoria. En Tijoux, M.E. (Ed.). *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp.103-112). Santiago: Ed. Universitaria. <http://hdl.handle.net/11531/31065>
- Santos, M. (2012). Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso. La educación intercultural en una era global. ¿Podemos reconstruir una nueva ciudadanía?: *Dioses en las aulas: Educación y diálogo interreligioso*, (1), 109-122. [https://www.researchgate.net/publication/279198488\\_Dioses\\_en\\_las\\_aulas\\_Educacion\\_y\\_dialogo\\_interreligioso](https://www.researchgate.net/publication/279198488_Dioses_en_las_aulas_Educacion_y_dialogo_interreligioso)
- Segovia Lagos, P. y Rendón Zapata, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis*, 56. <http://journals.openedition.org/polis/19337>

- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Revista Hologramática*, 7(13), 123-146. <http://dspace.otalca.cl/handle/1950/9421>
- Stang, M. F., Riedemann, A. M., Stefoni-Espinoza, C., & Corvalán, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 14, 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Stefoni, C. y Corvalán, J. (2020). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Turra, O. y Ferrada, D. (2016). Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. (Proyecto número 1151233 y 1140363) [Proyecto Fondecyt Regular]. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603141205>
- Vallejos Salazar, G. A. y Guevara Vallejos, C. A. (2021). Educación en tiempos de pandemia: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(80), 166-171. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442021000300166&lang=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300166&lang=es)
- Vásquez, S., Liesa, M., Lozano, R. (2017). Recreos cooperativos e inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 173-185. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.213181>
- Viaña, J., Tapia, L., Walsh, C. (2010). Construyendo interculturalidad crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Recuperado el 19 de noviembre de 2020, de <https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educacic2a6n-intercultural1.pdf>
- Walsh, C. (2000). Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación. Perú: Ministerio de Educación, UNEBI. Recuperado el 7 de octubre 2020 de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Propuesta%20para%20el%20tratamiento%20de%20la%20interculturalidad%20en%20la%20educacion.pdf>
- Walsh, C. (2000). Desafíos y transformaciones de la educación en América Latina: Políticas y significados conflictivos. *Revista Nueva Sociedad*, 165. 121-133.

<https://nuso.org/revista/165/desafios-y-transformaciones-de-la-educacion-en-america-latina/>

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Revista Signo y Pensamiento* 24(46), 39-50. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf>

Zuñiga, M. y Ansi3n, J. (1997). Interculturalidad y educaci3n en el Per3. *Foro educativo*. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/interculturalidad-y-educaci%C3%B3n-en-el-per%C3%BA>

SOLO USO ACADÉMICO

## Anexos



**UNIVERSIDAD  
MAYOR**

### **ENTREVISTA PARA DOCENTES**

#### **Prácticas pedagógicas y quehacer docente: una mirada a cómo se ha implementado el enfoque intercultural en tiempo de pandemia.**

**Autor:  
B. Malewski**

Estimado/a docente,

Por medio de este documento, se le invita a contestar una entrevista con el objetivo de conocer su percepción respecto al quehacer docente y las prácticas pedagógicas interculturales realizadas en tiempo de pandemia.

La entrevista será realizada por medio de la plataforma Zoom, la cual será grabada sólo con fines de recolección más eficiente de los datos. Esta tendrá una duración máxima de 45 minutos y sus respuestas serán confidenciales, anónimas y de uso únicamente investigativo.

Agradecido de su participación, responda con la mayor sinceridad posible.

#### **Dimensión personal**

Género (opcional):

Edad:

Año de egreso:

#### **Dimensión conceptual**

¿Qué entiende por diversidad?

¿Cómo definiría el concepto de multiculturalidad?

¿Cómo definiría el concepto de interculturalidad?

¿Cuándo escuchó por primera vez estos conceptos?

¿Cuál de estos conceptos considera que deben estar presentes al momento de planificar y ejercer la clase? ¿Por qué?

¿Cómo observa el proceso de inmigración que actualmente se vive en el país?

¿Cómo cree que este fenómeno impacta al sistema educativo?

### **Dimensión quehacer docente**

¿Cuántos años ha ejercido la pedagogía?

¿A qué cursos le realiza clases? ¿Qué asignaturas?

¿Posee jefatura? ¿Qué curso?

¿Qué porcentaje aproximado de sus estudiantes provienen de otros países o grupos culturales?

¿Cuáles son los grupos culturales representados en su aula? Indique cantidad de estudiantes que los integran

¿Qué tipo de formación recibió durante sus estudios universitarios respecto al desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales?

¿Qué aspectos o herramientas considera necesarios para una adecuada formación profesional docente para trabajar en entornos interculturales?

Desde su percepción, ¿Qué políticas educativas ha podido evidenciar que propicien la educación intercultural en los establecimientos?

¿Qué tipo de apoyo o capacitación ha recibido de parte de las instituciones gubernamentales?

¿Desde su opinión, cómo considera que ha abordado el Ministerio de Educación la problemática de la cobertura en la educación en modalidad virtual en su establecimiento educacional?

### **Dimensión práctica pedagógica**

Según su experiencia, ¿Qué prácticas pedagógicas identifica, respecto a su quehacer docente, en contextos de diversidad cultural?

¿De qué manera abordaría una clase con enfoque intercultural de modo general? ¿Lo cree pertinente, aunque no haya presencia de estudiantes inmigrantes?

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que usted identifica en el trabajo educativo con estudiantes inmigrantes a nivel nacional?

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que usted identifica en el trabajo educativo con estudiantes inmigrantes en su quehacer docente?

¿Qué prácticas pedagógicas interculturales reconoce en su quehacer docente?

¿Cómo describiría el material educativo disponible para desarrollar clases a grupos culturalmente diversos?

¿Cómo describiría la participación de apoderados de estudiantes inmigrantes y/o pertenecientes a otro grupo cultural? ¿Por qué?

### **Dimensión en contexto de pandemia**

¿Qué objetivos y/o expectativas tiene al momento de planificar una clase virtual con enfoque intercultural?

¿Cómo ha sido su experiencia pedagógica con estudiantes inmigrantes en modalidad virtual?

¿Qué similitudes y diferencias reconoce en el desempeño académico de estudiantes inmigrantes durante la pandemia con relación a la de sus pares chilenos?

¿Cuáles han sido las principales emociones que han experimentado los estudiantes inmigrantes durante la pandemia? ¿En qué se diferencian o asemejan de sus pares chilenos?

¿Qué estrategias han sido efectivas al momento de realizar sus clases en modalidad virtual? ¿Han perseguido un enfoque intercultural? ¿Por qué?

Según su experiencia durante la pandemia, ¿De qué depende la efectividad de las prácticas docentes para promover la interculturalidad?

¿Qué fortalezas y debilidades reconoce de las clases virtuales a estudiantes inmigrantes en su quehacer docente?

¿Qué tipo de apoyo han recibido durante la pandemia por parte del establecimiento educacional?

¿Qué tipos de apoyo han recibido durante la pandemia de manera externa al establecimiento?

¿Cuáles considera que han sido las principales necesidades educativas y de desarrollo de los y las estudiantes inmigrantes en el contexto de pandemia?

**Se agradece su participación y sinceridad.**

SOLO USO ACADÉMICO



## Escala de actitudes hacia la escuela con estudiantes inmigrantes

### Prácticas pedagógicas y quehacer docente: una mirada a cómo se ha implementado el enfoque intercultural en tiempo de pandemia.

Autor:  
B. Malewski

Estimado/a docente,

A continuación, se le presentará una escala de actitudes con el objetivo de conocer su percepción respecto a las afirmaciones expresadas en el instrumento. Expresé su apreciación aún cuando la afirmación no se ajuste completamente a su realidad docente.

Este instrumento tendrá una duración máxima de 15 minutos y sus respuestas serán confidenciales, anónimas y de uso únicamente investigativo.

Agradecido de su participación, responda con la mayor sinceridad posible.

	¿Está de acuerdo con las afirmaciones a continuación? Marque con una X	Nada	Poco	Indiferente	Bastante	Totalmente
1	La escuela debe tener un enfoque intercultural					
2	Todo inmigrante tiene derecho a la educación					

3	La diversidad étnica y cultural en la escuela es considerada positiva y enriquecedora para la clase					
4	La presencia de estudiantes inmigrantes afecta negativamente en el rendimiento del curso					
5	Los establecimientos educacionales con aportes estatales deberían poder reservarse el derecho de admisión a estudiantes inmigrantes.					
6	Las y los estudiantes inmigrantes tienen una preparación académica de menor nivel que sus pares chilenos.					
7	La presencia de estudiantes inmigrantes en el aula exige una mayor preocupación al planificar y preparar el material didáctico.					
8	La presencia de estudiantes inmigrantes en el aula dificulta la realización y desarrollo de actividades académicas.					
9	La presencia de estudiantes inmigrantes en el aula presenta serios problemas para los establecimientos educacionales.					
10	La discriminación no es un problema que afecte al sistema escolar chileno.					

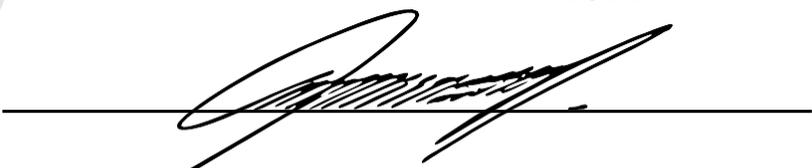
**Se agradece su participación y sinceridad.**

### Constancia de Validación por Juicio Experto

Yo, Marcos Daniel López Barrera, Doctor en Estudios Americanos y Académico de la Universidad Mayor, dejo constancia de la validación de los instrumentos adjuntados para la investigación *Prácticas pedagógicas y quehacer docente: una mirada a cómo se ha implementado el enfoque intercultural en tiempo de pandemia*, conducente a lograr el grado de Licenciatura en Educación de la carrera de Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media.

Criterio de validación	Validado	Validado con observaciones	Deficiente
Congruencia del instrumento con los objetivos propuestos.	X		
Pertinencia del instrumento para responder las preguntas de investigación/hipótesis.	X		
Claridad y precisión en las instrucciones.	X		
Claridad y precisión de preguntas o ítems.		X	
Lenguaje adecuado para la población de estudio.	X		
Ortografía y redacción.	X		

**FECHA: 27 de septiembre de  
2021**



**Firma de validador(a) experto(a)**

Coordinación  
de Tesinas  
Universidad  
Mayor