

<https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083062>

124-153

¿EXISTEN RELACIONES ENTRE LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES HACIA LA MULTICULTURALIDAD Y SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL AULA?

Are there any relationships between teachers' attitudes towards multiculturalism and their pedagogical practices in the classroom?

DIANA LEDEZMA VARGAS

Escuela Cordillera, Coquimbo, Chile

dianaledezmav@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1854-9539>

KAREN HERNÁNDEZ VIGORENA

Colegio Saint John's School, La Serena, Chile

karenhernandez.diferencial16@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7209-2907>

RESUMEN

Los movimientos migratorios son una realidad en Chile, pues cada año llegan más inmigrantes buscando mejorar su calidad de vida, mayormente desde países de América Latina. Este fenómeno se observa en las aulas chilenas, donde se han incorporado estudiantes inmigrantes. El objetivo de este estudio es analizar las relaciones entre actitudes de los docentes hacia la multiculturalidad y sus prácticas pedagógicas en colegios de la Región de Coquimbo, Chile. La investigación tiene enfoque cuantitativo, y participaron 88 profesores/as chilenos/as de diversos niveles educativos. Se recogió información sobre las variables por medio de los instrumentos: Escala de Actitudes hacia la Inmigración (EAI), Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad en la Escuela (EAM) y Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA). Se hallaron correlaciones significativas entre diferentes dimensiones de las variables. Se concluye que analizar la relación entre la variable actitudes y prácticas pedagógicas es fundamental para la comprensión del fenómeno que ocurre

en contextos educativos, así como para aportar al conocimiento de dichas relaciones, entendiendo que la literatura respectiva es escasa. Estos hallazgos tienen importantes implicancias educativas, considerando el contexto actual latinoamericano de constante inmigración, evidenciada de forma ascendente en las escuelas.

Palabras clave: Actitud; educación inclusiva; inmigración; multiculturalismo; práctica pedagógica.

ABSTRACT

Migratory movements are a reality in Chile, because every year more immigrants arrive seeking to improve their quality of life, mostly from Latin American countries. This phenomenon is observed in Chilean classrooms, where immigrant students have been incorporated. The objective of this study is to analyze the relationships between teachers' attitudes toward multiculturalism and their pedagogical practices in schools in the Coquimbo Region, Chile. The research has a quantitative focus, and 88 Chilean professors from different educational levels participated. Information on the variables was collected through the instruments: Attitudes towards Immigration Scale (EAI), Attitudes towards Multiculturalism in School (EAM) Scale and Guide for the Evaluation of Inclusive Practices in the Classroom (GEPIA). Significant correlations were found between the variables. These findings have important educational implications, considering the current Latin American context of constant immigration, evidenced in an ascending way in schools.

Key words: Attitudes; inclusive education; immigration; multiculturalism; teaching practice.

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas dos décadas el proceso migratorio en América Latina, y específicamente en Chile, se ha convertido en uno de los grandes desafíos de la última época. Las cifras expuestas por el Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública de

Chile (DEM, 2017), confirman que entre los años 2005 y 2016 se han entregado más de 300.000 permanencias definitivas, situación que se ha ido acrecentando con el pasar de los años, siendo los beneficiarios en primer lugar la comunidad inmigrante peruana, seguida por la comunidad boliviana y en tercer lugar la comunidad inmigrante colombiana. Todo ello, demuestra que la migración hacia este país de Sudamérica ha ido en aumento, sobre todo desde 1990 y con mayor énfasis desde el año 2000 (Rojas y Silva, 2016).

Dicho fenómeno repercute dentro de los establecimientos educacionales, donde se han recibido a los estudiantes inmigrantes. Según Fernández (2018), un 1% de los estudiantes en las aulas chilenas era inmigrante al año 2015, mientras al año 2017 esta cifra aumentó al 2,2%, fenómeno presente sobre todo en los establecimientos educacionales públicos del país.

Para todo ciudadano en Chile, el acceso a la educación es un derecho que no se puede suprimir ni alterar, aunque sin duda los contextos educativos se han puesto en tensión debido a las demandas que este nuevo contexto genera, y deben ser flexibles ante la incorporación de estudiantes inmigrantes a los colegios (Ministerio de Educación de Chile Mineduc, 2016). Muchas veces el cuerpo docente de los establecimientos educacionales no cuenta con la preparación suficiente para enfrentar esta situación (Aranda, 2011). Por otro lado, algunos estudios denuncian actitudes de xenofobia o discriminación en estos entornos (Pávez, 2012; Tijoux, 2013), por lo cual adquiere relevancia el estudio del fenómeno migratorio y cómo se aborda dentro de las aulas de clases, sobre todo desde el rol docente.

A partir de los antecedentes iniciales presentados, este estudio se planteó como objetivo principal establecer las relaciones que pudiesen existir entre las actitudes que manifiestan los profesores hacia la multiculturalidad y las prácticas pedagógicas que declaran efectuar en el aula. Este artículo presenta primeramente la literatura que recoge información a partir de estudios y normativas respecto de las variables que se abordaron en este

estudio. Posteriormente, se presenta el método de la investigación, considerando: enfoque, participantes, recogida de la información y análisis de los datos. Luego, se presentan los resultados de los análisis efectuados, para posteriormente dar a conocer el desarrollo de la discusión, contrastando la teoría y los hallazgos de este estudio. Por último, se presentan las conclusiones de esta investigación, las cuales sintetizan los principales hallazgos, revela la importancia del estudio, sus limitaciones y prospectiva respecto de las relaciones entre las actitudes docentes hacia la multiculturalidad y las prácticas pedagógicas en el aula.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ESTUDIO

2.1. PROFESORADO Y DIVERSIDAD CULTURAL EN EL AULA

Distintos autores, en algunos trabajos clásicos, afirman que la formación del profesorado es la clave para promover una educación intercultural (Cabrera et al., 1997). No obstante, esta formación debiese considerar a todos los funcionarios de la comunidad educativa, puesto que el desconocimiento afecta todo el funcionamiento del centro, por lo que cada persona que trabaje allí tiene responsabilidad y debe prepararse, pues, no se trata solo de aspectos curriculares, sino más un modo de ser. Otros autores como Jiménez et al. (2017), manifiestan que diversas escuelas utilizan acciones estratégicas frente a este grupo de estudiantes, pero que estas suelen basarse en la improvisación. Esto sucede debido a que no existen lineamientos y/u orientaciones intencionadas y claras que puedan apoyar y guiar el trabajo docente. Más bien, los colegios se entrampan en contradicciones, desconocimiento, tensiones y falta de coherencia dentro de lo que declaran en su Proyecto Educativo Institucional, y lo que realmente realizan en sus aulas.

Existen estudios que señalan que las opiniones, actitudes y percepciones que tienen los profesionales de la comunidad educativa son trascendentales. Por lo que las escuelas que cuentan con población migrante generan bastante

curiosidad e interés dentro de la comunidad, atribuyendo en los profesores un compromiso y responsabilidad frente al abordaje de la diversidad cultural. Al respecto, Jordán (1994), propone que lo que manifiesta mayor relevancia, de hecho, superior a las competencias pedagógicas, son aquellas actitudes que expresan al enfrentarse a un estudiantado diverso. Por tanto, el éxito de la incorporación adecuada de los alumnos de condición inmigrante dependerá en gran medida del desempeño y desenvolvimiento del o la docente, y esta estará muy determinada por sus actitudes (Ovejero, 2004). Sin embargo, el aumento de la población inmigrante ha provocado sensaciones de amenaza en las aulas. El docente se ha posicionado con una actitud de aceptación, pero sin conocer realmente lo que debe realizar en relación con sus prácticas pedagógicas (Ortiz, 2008).

La literatura plantea que existen tres formas en la que los docentes suelen enfrentar la diversidad cultural. Un grupo, que es el mayoritario, posee una postura donde promueve la igualdad de condiciones mediante el trato igualitario, asumiendo que si no existen distinciones no hay segregación, por lo que se enfocan en tratar a todos por igual (Kaluf, 2009). Hay otro grupo de profesores que percibe esta población con mayor cautela y sensibilidad. No obstante, no son capaces de asumir cambios en sus prácticas pedagógicas. El último grupo de docentes es el que está dispuesto a investigar, aceptar, respetar y promover prácticas inclusivas en sus aulas, considerando la interculturalidad como un factor crucial en la educación de todos los estudiantes; sin embargo, este grupo es minoritario (Salas et al., 2012). Es importante resaltar que la trayectoria o tiempo en el ejercicio docente no respalda mayores actitudes positivas hacia la inclusión. Sin embargo, se debe asumir que la experiencia igualmente es relevante, pues el roce y participación constante en situaciones de interacción con estudiantes diversos fomenta actitudes positivas, por lo cual, la ansiedad ante lo que no se conoce suele mermar (Granada et al., 2013).

En síntesis, y como plantea Correa (2008), es fundamental ahondar en el papel y/o rol del profesor que se encuentra en el aula con la diversidad de estudiantes. Para esto, principalmente, es necesario considerar las prácticas educativas utilizadas en el aula. Estas prácticas de aula, según Booth y Ainscow (2000), son lo primordial en una cultura escolar, así como también, en las mismas políticas inclusivas que se llevan a cabo en la institución, las cuales favorecerán su desarrollo y calidad de educación.

2.2 ESTUDIOS QUE ABORDAN LAS ACTITUDES DOCENTES HACIA LA MULTICULTURALIDAD Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Los estudios que abordan tanto las actitudes de los docentes hacia la multiculturalidad como aquellos que consideran las prácticas pedagógicas inclusivas se han ido generando desde los años 2000 en la literatura de habla hispana, aunque en los últimos años estos estudios han ido en aumento.

Respecto de los estudios sobre *actitudes docentes hacia la multiculturalidad*, autores como León et al. (2007) indagaron específicamente sobre actitudes hacia la multiculturalidad, pero en estudiantes de magisterio o pedagogía en España. En este estudio, no se evidenciaron actitudes negativas, aunque los autores igualmente señalan que puede haber sesgo por posibles respuestas políticamente correctas por parte de los participantes del estudio. En el contexto chileno, Navas y Sánchez (2010) efectuaron un estudio similar, con estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío. En este estudio, los resultados fueron similares a los de León et al. (2007), e igualmente plantean que las respuestas dadas por los participantes pudiesen ser resultado de actitudes de rechazo encubiertas hacia los inmigrantes. Navas y Sánchez agregan que el grupo de mujeres suele presentar mayores actitudes positivas hacia la población inmigrante, atribuyendo dicho fenómeno a variables psicológicas, sociales y cognitivas. Por otra parte, Diez et al. (2012) efectuaron un estudio de carácter cualitativo, en el cual indagaron sobre la convivencia

escolar, entrevistando a docentes y directivos españoles. Como principales hallazgos, los autores afirman que algunos docentes aún manifiestan dificultades al enfrentar en el aula la diversidad cultural, y que piensan que académicamente rinden menos que los estudiantes españoles. Asimismo, los docentes en este estudio manifestaron la necesidad permanente de formarse ante temáticas como la diversidad cultural y su respuesta educativa, debido a que no cuentan con las herramientas necesarias si se considera solo su formación de base. Por último, en 2017, Cerón et al. efectuaron un estudio sobre percepción docente en escuelas de Santiago de Chile, cuyo principal hallazgo coincide con los estudios anteriores. Los participantes suelen manifestar una percepción positiva hacia el estudiantado inmigrante, aunque los autores especifican que las acciones de inclusión suelen limitarse a actividades extra aula.

En relación con aquellos estudios sobre las prácticas pedagógicas inclusivas efectuadas en contexto de aula con estudiantado diverso, destaca el de los autores Darretxe et al. (2013), quienes indagaron sobre las prácticas pedagógicas que se efectúan en algunos colegios del País Vasco, en España. Los autores señalan que los profesores no manifiestan prácticas inclusivas, y que para llegar a ello es importante un cambio cultural y organizacional en el entorno educativo. Por su parte, Serrato y García (2014) intervinieron centros educacionales de México, con el fin de potenciar una mejora en las prácticas inclusivas que se llevaban a cabo en la sala de clases. Al finalizar el proceso, los investigadores concluyeron que el profesorado aumenta el nivel de objetividad al autoevaluar sus propias prácticas pedagógicas. Figueroa y Muñoz (2014), en un estudio de corte cualitativo, hallaron que los profesores chilenos disponen de escasos tiempos para la reflexión y toma de decisiones para la mejora de la enseñanza. Asimismo, los autores plantean que los docentes participantes suelen manifestar una escasa autocrítica respecto de sus prácticas en el aula, y que es importante instalar procesos de autoevaluación y

concientización en el equipo. Por último, el estudio efectuado en 2016 por los autores González et al. con profesores españoles, halló que los docentes suelen mostrar cierta resistencia para ajustar sus prácticas dentro del aula. Asimismo, detectaron que los docentes suelen efectuar escasas adecuaciones a nivel curricular, y que los insumos materiales, como el capital humano, son insuficientes para el trabajo con la diversidad en el contexto educativo.

Por lo tanto, a partir de la literatura revisada, se puede observar que existen diversidad de investigaciones que analizan, por una parte, las actitudes de los profesores hacia la multiculturalidad, y por otra, investigaciones que analizan las prácticas pedagógicas del profesorado ante el estudiantado diverso. No obstante, en la literatura considerada no se hallaron estudios que vincularan directamente ambas variables. Es por ello, que se propone en este estudio establecer si existen relaciones entre ellas.

3. MÉTODO

El estudio se abordó desde un enfoque metodológico cuantitativo, de tipo correlacional, el cual tiene como propósito “describir relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado, ya sea en términos correlacionales o en función de la relación causa-efecto” (Hernández et al., 2014, p. 158).

3.1 PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Los participantes de este estudio fueron 88 docentes oriundos chilenos, entre 20 y 50 años. Los profesores formaban parte del cuerpo docente de dos colegios con características de vulnerabilidad socioeconómica y cultural en la región de Coquimbo, Chile; y que tienen en su matrícula a estudiantes inmigrantes. De estos profesores, 67 eran mujeres (76.2%) y 21 hombres (23.8%). A continuación, se presenta la Tabla 1, que caracteriza la formación de título del profesorado participante.

Tabla 1

Área de formación o titulación del profesorado participante.

Formación de base	N	%
Pedagogía en Educación Parvularia	7	8
Pedagogía en Educación Básica o Primaria	19	21.6
Pedagogía en Educación Media o Secundaria	36	40.9
Pedagogía en Educación Especial o Diferencial	23	26.1
Sin formación en Pedagogía*	3	3.4

Nota: n = Cantidad de participantes. *Docentes que daban clases en el área técnico profesional (área salud, gastronomía) pero que no cuentan con formación pedagógica de base.

Fuente: Elaboración propia.

La muestra del estudio fue escogida por medio de la técnica de muestreo intencionado, con el fin de alcanzar el objetivo del estudio. Se incluyó en el grupo de participantes a los profesores que daban clases en aula y que habían interactuado con estudiantes inmigrantes en este proceso de enseñanza aprendizaje. Se excluyeron a aquellos docentes que no dictaban clases en aula o que únicamente efectuaban labores de gestión educativa en los establecimientos educacionales.

3.2 RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

En este estudio, las variables que se consideraron son las *actitudes de docentes hacia la multiculturalidad* y sus *prácticas pedagógicas inclusivas*. Para la

obtención de los datos asociados a las variables de este estudio se emplearon tres instrumentos.

Primeramente, se recogieron antecedentes de tipo sociodemográfico por medio de una ficha personal para cada participante. Para recoger información sobre la variable *actitudes de docentes hacia la multiculturalidad* se utilizaron dos instrumentos. Primeramente, se utilizó la Escala de Actitudes hacia la Inmigración (EAI) de los autores León et al. (2007) y la Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad en la Escuela (EAM), de Cabrera et al. (1997). Para recoger información sobre la variable *prácticas pedagógicas inclusivas* se aplicó el instrumento Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA), específicamente el apartado de *Prácticas*, de los autores García et al. (2011).

Los instrumentos mencionados son de tipo Likert de autorreporte, de escala de acuerdo en el caso de los empleados para recoger información sobre actitudes hacia la multiculturalidad, y de escala de frecuencia en el caso del instrumento empleado para recoger información sobre las prácticas pedagógicas de los profesores en la sala de clases.

Los instrumentos fueron aplicados de forma directa y grupal a los profesores, siendo guiada la aplicación por dos evaluadoras capacitadas para dicho fin. La aplicación fue en una sesión única que duró entre 45 minutos y una hora, dependiendo de los ritmos de respuesta de cada profesor. Todos los profesores dieron el consentimiento informado escrito para participar en este estudio.

A continuación, se presenta la Tabla 2 y 3, que presentan la caracterización de los instrumentos empleados en este estudio.

Tabla 2

Instrumentos empleados para recoger información sobre Actitudes hacia la Multiculturalidad.

Instrumento	Dimensiones	Confiabilidad
Escala de Actitudes hacia la Inmigración: EAI. (León et al., 2007).	-Principios y políticas de igualdad (acceso de inmigrantes a derechos y beneficios estatales). -Distancia social positiva (compartir positivamente espacios y situaciones cercanas con inmigrantes). -Distancia social negativa (compartir negativamente espacios y situaciones cercanas con inmigrantes). -Favorabilidad positiva (estar a favor de la existencia de confianza en las relaciones humanas entre oriundos e inmigrantes). -Favorabilidad negativa (estar en contra de la existencia de confianza en las relaciones humanas entre oriundos e inmigrantes).	.90
Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad en la Escuela: EAM.	-Percepción negativa de la multiculturalidad en la escuela (impacto negativo que pudiese afectar a la escuela con la presencia de estudiantes inmigrantes).	.86

(Cabrera et al., 1997). -Percepción positiva de la multiculturalidad en la escuela (impacto positivo que pudiese afectar a la escuela con la presencia de estudiantes inmigrantes).
 -Percepción aptitud alumno inmigrante frente a estudiante autóctono (Preparación académica de estudiantes extranjeros frente a oriundos).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Instrumento empleado para recoger información sobre Prácticas Pedagógicas Inclusivas.

Instrumento	Dimensiones	Confiabilidad
Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula: GEPIA. Apartado: Prácticas. (García et al., 2011).	-Condiciones físicas del aula (uso efectivo de recursos y entornos para la enseñanza). -Planificación (organización previa de la didáctica y de adecuaciones). -Gestión del tiempo (gestión de acuerdo con los ritmos de la diversidad en el aula). -Metodología (Forma en que el profesor presenta	.88

organizadamente los contenidos para el logro de los objetivos de aprendizaje).
-Evaluación (evaluar de manera ajustada de acuerdo con la individualidad de cada estudiante).

Fuente: Elaboración propia.

3.3 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA

Los datos recogidos fueron analizados en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS, versión 20.0, el cual, según Salas (2008), es un programa que ofrece manipulación de datos y procedimientos de manera amigable y sencilla para los usuarios, además de ofrecer diferentes tipos de pruebas estadísticas para investigar en el área de las Ciencias Sociales. Se consideraron las puntuaciones directas de los instrumentos, agrupadas en las dimensiones antes descritas para poder efectuar los análisis correlacionales.

Para el logro del objetivo de este estudio, primero, se realizaron análisis de comprobaciones previas para verificar la normalidad de la distribución de datos. Se decidió efectuar Correlaciones Bivariadas de Spearman, las cuales corresponden a un coeficiente no paramétrico alternativo que se utiliza cuando no se cumplen los supuestos de normalidad en la distribución de los datos (Restrepo y González, 2007). Esto, debido a que la distribución de los datos no suele ser normal cuando las variables son medidas en una escala de tipo ordinal (Camacho, 2008), como sucede cuando se emplean las escalas de tipo Likert.

4. RESULTADOS

Como se argumentó previamente, se llevaron a cabo correlaciones Bivariadas de Spearman, para el alcance del objetivo de este estudio. El nivel de confianza adoptado para los análisis fue del 95% (error alfa de 5%). A continuación, se muestran los resultados de las correlaciones, considerando las dimensiones de cada una de las variables.

Tabla 4

Correlaciones Bivariadas de Spearman entre las variables Actitudes hacia la Multiculturalidad y Prácticas Pedagógicas inclusivas.

Actitudes hacia la multiculturalidad	Prácticas Pedagógicas Inclusivas				
	Condiciones físicas del aula	Planeación	Uso del Tiempo	Metodología	Evaluación
Principio de política de igualdad	.256*	.351***	.309**	.335***	.280**
Distancia social positiva	-.178	-.293**	-.070	-.182	-.202
Distancia social negativa	-.114	-.111	-.129	-.109	-.137
Favorabilidad positiva	.138	.201	.239**	.156	.321**
Favorabilidad negativa	-.216*	-.095	-.255*	-.064	-.097
Percepción negativa de la multiculturalidad en la escuela	-.208	-.279**	-.368***	-.321**	.433***

Percepción positiva de la multiculturalidad en la escuela	.320**	.405***	.424***	.308**	.409***
Percepción aptitud alumno inmigrante frente a estudiante autóctono	-.062	-.176	-.047	-.016	-.126

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la Tabla 4, se puede observar que las dimensiones de la variable correspondiente a las *Actitudes hacia la multiculturalidad* que correlacionaron significativamente con todas las dimensiones de la variable dependiente *Prácticas pedagógicas inclusivas* fueron, a saber, la dimensión de *Principio de política de igualdad* ($p \leq .05$) y la *Percepción positiva de la multiculturalidad en la escuela* ($p \leq .01$).

Además, es oportuno señalar que la dimensión de *Percepción negativa de la multiculturalidad* en la escuela correlacionó significativamente con todas las dimensiones de *Prácticas pedagógicas inclusivas* ($p \leq .01$), exceptuando la dimensión de *Condiciones físicas del aula*, con la cual correlaciona significativamente de manera marginal ($p = .52$).

De igual manera, la dimensión de *Favorabilidad positiva* correlacionó significativamente con las dimensiones de *Prácticas pedagógicas inclusivas* correspondientes a *Uso del tiempo* ($p \leq .01$) y *Evaluación* ($p \leq .01$). Mientras, que la dimensión de *Favorabilidad negativa* correlacionó significativamente con las dimensiones de *Condiciones físicas del aula* ($p \leq .05$). y *Uso del tiempo* ($p \leq .05$).

La dimensión de *Distancia social positiva* de la variable *Actitudes hacia la Multiculturalidad* correlacionó significativamente con la dimensión de *Planeación de Prácticas pedagógicas inclusivas* ($p \leq .01$).

Por último, el resto de las dimensiones de la variable independiente de *Actitudes hacia la multiculturalidad*, correspondiente a la *Distancia social negativa* y *Percepción aptitud alumno inmigrante frente a estudiante autóctono* no correlacionaron significativamente con ninguna de las dimensiones de la variable dependiente *Prácticas pedagógicas inclusivas* ($p > .05$).

5. DISCUSIÓN

Como se evidenció en el apartado anterior, se hallaron múltiples relaciones entre las *Actitudes de los docentes hacia la Multiculturalidad* y las *Prácticas pedagógicas inclusivas* que ellos declaraban llevar a cabo en el aula. A continuación, se presenta la discusión, considerando el contraste de los resultados hallados con la literatura revisada. Se constituirá la discusión, considerando las dimensiones de la variable *Prácticas pedagógicas inclusivas*, a saber: *Condiciones físicas del aula, Planificación, Gestión del tiempo, Metodologías y Evaluación*.

5.1 CONDICIONES FÍSICAS DEL AULA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN CONTEXTOS CULTURALMENTE DIVERSOS

Una de las prácticas pedagógicas que evidenció correlaciones significativas con las dimensiones de la variable *Actitudes hacia la Multiculturalidad* fue la de *Condiciones físicas del aula*. Estas condiciones aluden a la adecuada y satisfactoria utilización de insumos de tipo material y de los espacios para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje en la sala de clases, posibilitando la diversificación.

Las condiciones físicas del aula que declararon considerar los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje se relacionaron de

forma significativa tanto con la dimensión de *Percepciones positivas de los docentes hacia la multiculturalidad en la escuela*, como también con la de *Favorabilidad*, lo cual se corresponde con lo planteado por algunos autores (Considine et al., 2017). Estos indican que para transitar a un paradigma de inclusión se exige una transformación profunda de las condiciones físicas del establecimiento en general, así como también, la utilización de recursos humanos y materiales, tales como, el ajuste de los libros de texto escolares que incorporan elementos multiculturales, los cuales ayudarían a vincular mejor el conocimiento previo con el nuevo facilitando el aprendizaje en inmigrantes (Espinoza y Valdebenito, 2018). Por ende, no basta solo con mantener percepciones positivas hacia inmigrantes, sino que la comunidad educativa debe asumir la responsabilidad y el desafío de reflexionar críticamente sobre aquellas condiciones físicas del aula y los recursos que limitan el éxito de toda la comunidad y llevar a cabo acciones para su mejora, posterior a la reflexión. Además, se evidenció una relación menor, aunque igualmente significativa, con los *Principios de políticas de igualdad*. Como menciona el Mineduc (2015) en la Ley n° 20.845 de Inclusión Escolar de Chile, es deber del profesorado entregar respuestas educativas a través del uso de recursos materiales para abarcar las necesidades y/o requerimientos en aulas heterogéneas y diversas. Del mismo modo, Poblete (2006) y Aranda (2011), mencionan que para llevar a cabo una educación multicultural en el aula es necesario que esta sea ambientada considerando las diversas culturas de los estudiantes, así como también los espacios necesarios que se requieran para promover interacciones entre los estudiantes.

5.2 PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL AULA CONSIDERANDO LA DIVERSIDAD CULTURAL

Por otro lado, también se determinaron relaciones entre las *Actitudes de los docentes hacia la multiculturalidad* y las *Prácticas pedagógicas inclusivas*, específicamente asociadas a la *Planificación de las clases*. Esta dimensión hace referencia a la manera en que el profesorado, de manera colaborativa, organiza previamente las evaluaciones y las adecuaciones del currículum que sean requeridas para dar respuesta educativa apropiada al estudiantado diverso. Se encontraron relaciones entre esta y la *Percepción de la multiculturalidad en la escuela* y la *Distancia social positiva* hacia los inmigrantes, las cuales corresponden a dimensiones de la variable *Actitudes hacia la multiculturalidad*. Si el docente declara que todos los estudiantes tienen derecho a la educación, y, además, que la presencia de los inmigrantes supone experiencias enriquecedoras dentro del aula, éstos serán tomados en cuenta al momento de realizar la planificación y organización de su enseñanza (Cerón et al., 2017). Esto concuerda con aseveraciones realizadas también por Booth y Ainscow (2015), quienes señalan que el docente debe ser capaz de articular, organizar y validar el conocimiento inmigrante, promoviendo el diálogo y el respeto por la diferencia en las aulas. Es importante recordar que la planificación debe considerar elementos del currículum y a la diversidad cultural, puesto que el currículum en otros países es diferente y plantea una brecha entre estudiantes oriundos e inmigrantes (Espinoza y Valdebenito, 2018). Sin embargo, en esta investigación, se halló que los docentes declararon realizar más metodologías, pero menos planificaciones inclusivas según los datos recopilados, lo cual concuerda con lo planteado por Jiménez et al. (2017), quienes señalan que algunas escuelas utilizan acciones estratégicas frente al grupo de estudiantes inmigrantes en base a la improvisación.

Por otra parte, también se establecen relaciones significativas entre la dimensión *Planificación* con los *Principios de políticas de igualdad*, lo cual se

corresponde con lo que manifiestan Poblete, Galaz y Frías, citados en la investigación Niños y Niñas Migrantes, realizada por la Superintendencia de Educación de Chile (Supereduc, 2016). En este estudio, y respecto de la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación, los autores plantean que esta se logra cuando la escuela trabaja organizando y planificando las diversas alternativas pedagógicas que van a permitir el acceso a la educación, a la enseñanza, currículum, aprendizaje y la participación activa de todos los estudiantes pertenecientes a la comunidad escolar, garantizando de esta forma su educación de manera integral como lo garantiza la normativa.

5.3 GESTIÓN DEL TIEMPO PARA EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CULTURALMENTE DIVERSOS

La *Gestión del tiempo* es definida como la utilización de este favoreciendo y respetando los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, y también como la posibilidad de contar con un lapso, espacio u oportunidad para realizar distintas acciones pedagógicas para abordar la tarea educativa. Esta práctica pedagógica inclusiva se relacionó de forma significativa con la dimensión de *Actitudes hacia la multiculturalidad* correspondiente al *Principio de políticas de igualdad* el cual se refiere a la búsqueda de la garantía de los derechos de las personas inmigrantes. Esto es relevante, pues la gestión del tiempo debe tener presente la atención a la diversidad como eje fundamental respetando los ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes. Toda persona aprende de manera distinta, pues sus motivaciones y experiencias son diversas y únicas, por lo que cada docente tiene la labor de gestionar el tiempo facilitando competencias, ritmos de aprendizaje y motivaciones individuales en el aula. De igual manera, Marchesi et al. (2014) señalan que es de gran importancia que el Estado garantice el cumplimiento de lineamientos políticos que promuevan una escuela multicultural inclusiva que brinde respuestas a la diversidad de

estudiantes. Estos mismos autores han demostrado en sus estudios que los pueblos originarios e inmigrantes han sido discriminados y estigmatizados a lo largo de la historia, tanto por la sociedad e incluso por la propia escuela en donde no respetan ritmos de aprendizaje. Es por este motivo que el desarrollo de políticas a nivel nacional en Chile tiene la obligación de disminuir esta fragmentación sociocultural entre estudiantes inmigrantes y oriundos.

La dimensión *Gestión del tiempo* también se relaciona significativamente con la dimensión de *Percepción de la multiculturalidad en la escuela*, lo cual se refiere a las visiones y opiniones respecto a la presencia de estudiantes inmigrantes en el aula, considerándolas como experiencias enriquecedoras y/o positivas. Esto se condice con lo que mencionan los autores Martinic y Vergara (2007) quienes afirman que el tiempo en la escuela significa mayor posibilidad de aprender. No obstante, el uso del tiempo debiese ser destinado a reorganizar la estructura de una clase centrada en los tres momentos, inicio-desarrollo-cierre, elección y distribución de los recursos didácticos, retroalimentación de lo aprendido, entre otros. Los autores consideran que al reorganizar los momentos de la clase los docentes deben considerar la diversidad cultural de las aulas, así como las necesidades individuales de todos los estudiantes, pues estos factores son determinantes para fomentar distintas innovaciones pedagógicas dentro de la sala de clases. Finalmente, considerando lo que señalan los autores antes mencionados en su estudio sobre la gestión del tiempo e interacción profesor-alumno, se considera que la reestructuración del uso del tiempo podría ser un componente que debe ser puesto al servicio del mejoramiento de la enseñanza y de la formación personal integral de todos los alumnos.

Continuando con la dimensión de *Gestión de tiempo* como práctica pedagógica inclusiva se evidenció una relación menor, aunque igualmente significativa, con la *Favorabilidad hacia la inmigración* definida como el grado de confianza y relaciones humanas que se pueden llegar a establecer con los

inmigrantes. Lo que es coherente con lo que señalan los autores Martinic y Vergara (2007), quienes plantean que es de gran importancia que el profesor promueva tiempos y espacios en donde los estudiantes interaccionen con el docente, y así también, con sus compañeros, promoviendo relaciones de confianza y trabajo colaborativo. Asimismo, los mismos autores plantean que es primordial fomentar espacios y tiempos de comunicación efectiva dentro del aula, en donde se considere a todos los estudiantes independientemente de sus orígenes, necesidades e idiomas, puesto que posiblemente esto afianzará las relaciones entre profesor y estudiante.

5.4 METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Las metodologías hacen referencia a las técnicas, métodos, estrategias o procedimientos que cada profesor o profesora selecciona y emplea, tanto para organizar como para presentar los contenidos, siempre buscando que mediante ello el o la aprendiz logre la meta u objetivo de aprendizaje.

Se encontraron relaciones significativas entre las *Metodologías* con los *Principios de políticas de igualdad*. Johnson (2015) plantea que el docente es el encargado de generar acciones y utilizar estrategias de enseñanza que permitan a todos los estudiantes acceder a la educación tal como se garantiza en la normativa, en donde se consideren cada una de sus etnias, culturas, género, estilos de aprendizaje, entre otros. Asimismo, los autores Mondaca et al. (2018), plantean que el rol docente favorece el clima de trabajo en el aula, ya que es él quien debe implementar estrategias didácticas y flexibles, que se ajusten al contexto de diversidad.

Por otra parte, se evidenciaron relaciones menores, aunque igualmente significativas, con la dimensión de *Percepciones de la multiculturalidad en la escuela*, lo cual concuerda con los estudios planteados por Jiménez (2014),

quien menciona que tener percepciones positivas hacia la multiculturalidad propicia un ambiente de posibilidades, interacción e intercambios entre niños migrantes y chilenos, dando oportunidades de valor y respeto hacia la diversidad cultural en el aula en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto también coincide con los planteamientos de Muntaner (2000), quien asevera la necesidad de proponer y efectuar apoyos dirigidos a toda la diversidad de estudiantes en la sala de clases, que favorezcan la participación de todos(as), y no solamente centrados en él o la estudiante inmigrante.

5.5 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL

La *Evaluación* es definida como la forma de valorar el aprendizaje respetando los ritmos de cada estudiante. Esta práctica inclusiva se relacionó significativamente con las dimensiones de *Percepción que poseen los docentes hacia la multiculturalidad en la escuela* y la *Favorabilidad positiva*. Esto se condice con lo que manifiesta Shepard (2006) al señalar que la evaluación no se basa en un proceso de medición cuantificable basado en pruebas, sino que debe considerar un enfoque equilibrado, de modo que estos no solo se restrinjan a aspectos académicos, sino también que se consideren aquellas áreas relacionadas con el desarrollo personal y social de los estudiantes. Para ello, es importante que el estudiante sea capaz de transferir el conocimiento, es decir, que utilice el conocimiento en nuevos contextos. Para esto es primordial establecer relaciones de los docentes con los estudiantes, de modo que esto pueda promover el desarrollo integral del alumno independiente de su origen. Por otro lado, se evidenció una relación menor, aunque igualmente significativa, con los *Principios de política de igualdad*, referida a garantizar los derechos de las personas inmigrantes. Eso es coherente con la visión que poseen los autores Cano et al. (2009) quienes plantean que la evaluación está totalmente ligada con aspectos políticos, pues, la Agencia de Calidad como

ocurre en Chile, y las entidades análogas en otros países, son quienes deben verificar el grado de cumplimiento de los objetivos generales del aprendizaje mediante la medición de Estándares de Aprendizaje referidos a las bases curriculares nacionales de educación. Al mismo tiempo, el desarrollo de la política genera presión respecto a la evaluación de los aprendizajes. Un ejemplo conciso en el contexto chileno es la prueba estandarizada denominada Sistema de Medición de Calidad de la Educación SIMCE, la cual genera tensión y en algunos casos discriminación de ciertos grupos de estudiantes al momento de considerar a alumnos que rinden la prueba. Debido a esto, los autores mencionados sugieren que este tipo de evaluaciones debe contemplar a todos los estudiantes, considerando criterios de acuerdo con las posibilidades, ritmos y progresos de todos ellos.

6. CONCLUSIONES

Las prácticas pedagógicas que declararon los docentes se relacionaron directamente con sus actitudes hacia la multiculturalidad. A partir de los hallazgos de este estudio, es posible determinar algunas relaciones específicas de las prácticas pedagógicas asociadas a las condiciones físicas del aula, la planificación, el uso del tiempo, las metodologías y la evaluación del aprendizaje en contextos de multiculturalidad por inmigración; con algunas actitudes hacia la multiculturalidad vinculadas puntualmente a cómo los docentes atribuyen derechos y beneficios políticos a los inmigrantes, y cómo poseen una percepción que es en general favorecedora para el grupo extranjero. En otras palabras, si las actitudes docentes son mayormente positivas, las prácticas que ellos estarían implementando en las aulas serían más beneficiosas para todos, lo cual podría tener un impacto directo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los grupos multiculturales de estudiantes que se encuentran en los centros educativos.

Los estudios que relacionan ambas variables tomadas en cuenta en este estudio son más bien escasos y por lo mismo, estos hallazgos adquieren relevancia. Los aportes realizados a partir de este estudio tienen importantes implicancias para la comprensión de este fenómeno, y para los posibles procesos de acompañamiento que se realicen en establecimientos educativos que cuentan con estudiantes inmigrantes. La sensibilización sobre los procesos de inclusión en el marco de la inmigración en Chile y, por supuesto en otros países, es siempre necesaria pues al aumentar esta favorabilidad hacia la inmigración también se favorecerán las prácticas pedagógicas diversificadas.

Sin embargo, este estudio también tiene algunas limitaciones. Además de emplear escalas de autorreporte, es importante considerar a futuro el empleo de instrumentos de observación, o de otros que permitan recoger de manera diversificada la información desde variadas fuentes. Ello, para evitar la posible subjetividad que pudiese generar sesgo cuando los docentes manifiestan desde el autorreporte las actitudes que poseen hacia la multiculturalidad, así como las prácticas pedagógicas que declaran efectuar en los contextos de diversidad cultural. Ello, pues algunos autores manifiestan que este tipo de respuestas podrían ser del tipo políticamente correctas (Cerón et al., 2017; León et al., 2007; Navas y Sánchez, 2010), con lo cual es importante interpretar estos hallazgos como reflejo puntual del contexto participante en la investigación.

Como prospectiva a este estudio, sería interesante desarrollar investigaciones que consideren una mayor cantidad de establecimientos educacionales, de diferentes zonas del país o incluso efectuar una réplica en el contexto internacional para obtener así una mayor representatividad de la información. Además, sería relevante contar con información que provenga desde otros agentes del contexto educativo, tales como profesionales a cargo de la gestión escolar, padres e incluso los mismos estudiantes. Por último, es relevante profundizar los análisis de la información recogida, implementando

diseños de análisis de datos cuantitativo que permita establecer si existen o no relaciones de tipo causal entre las variables, más allá de lo relacional. Esto permitirá generar más investigación sistemática respecto a esta temática, lo cual ayudará a comprender las dinámicas de este fenómeno y tomar este conocimiento para generar una respuesta educativa respetuosa con la diversidad cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 301-314. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación inclusiva, desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3ª ed). FUEHEM, OEI.
- Cabrera, F., Espín, J., Marín, M. y Rodríguez, M. (1997). La escala de actitudes para el profesorado. En M. Bartolomé (Coord.), *Diagnóstico a la escuela multicultural* (pp. 343-348). Barcelona: Cedecs.
- Camacho, J. (2008). Asociación entre variables: Correlación no paramétrica. *Acta Médica Costarricense*, 50(3), 144-146. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-60022008000300004
- Cano, V., Soffia M. y Martínez, J. (2009). *Conocer para legislar y hacer política: los desafíos de Chile ante un nuevo escenario migratorio*. CEPAL.
- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y

- desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Considine, J., Mihalick, J., Mogi-Hein, Y., Penick-Parks, M., & Van Auken, P. (2017). How Do You Achieve Inclusive Excellence in the Classroom? *New Directions for Teaching and Learning*, 151, 171-187. <https://doi.org/10.1002/tl.20255>
- Correa, J. (2008). *Prácticas de inclusión educativa y atención a la diversidad*. (Tesis de grado inédita). Universidad de Chile: Santiago de Chile. |
- Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2017). *Migración en Chile 2005-2016*. Migraciones Chile.
- Darretxe, L., Goikoetxea, J. y Fernández, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos del país Vasco. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-30. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000200005
- Espinoza, L. y Valdebenito, V. (2018). Migración y Educación en Chile: ¿Es suficiente la respuesta educativa actual contexto de diversidad cultural?. *Opción*, 34(87), 352-373. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23883>
- Fernández, M. P. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar (2015-2017)*. Ministerio de Educación.
- Figueroa, I. y Muñoz, Y. (2014). La guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art9.html>
- García, I., Romero, S. y Escalante, L. (2011). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en aula (GEPIA). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso llevado a cabo en Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1390.pdf

- González, F., Martín, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.
<https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhuesa A. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, (25), 51- 59.
<https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado., C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ªed.). McGraw-Hill Educación.
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 409-426.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R. y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>.
- Johnson, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: Algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo Andino*, (47), 7-14.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200002>
- Jordán, J. (1994). *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Paidós.
- Kaluf, M. (2009). *Niños inmigrantes peruanos en la escuela chilena* [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. Repositorio Académico Universidad de Chile.
- León, R., Mira, A. y Gómez, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la Migración y la Multiculturalidad en la Escuela de alumno de Magisterio.

- Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(12), 259-282.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i12.1271>
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE).
- Martinic, S. y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 3-20.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514189>
- Ministerio de Educación de Chile (2015). *Ley n° 20.845 de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Publicada en Diario Oficial de Chile, 08 de junio del 2015.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Oficio Ordinario N° 02/894, que actualiza instrucciones sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial*. Santiago de Chile: Autor.
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños* (57), 181- 201.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Muntaner, J. (2000). Igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1), 1-19.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249717>
- Navas, L. y Sánchez, A. (2010). Actitudes de los estudiantes de pedagogía de las regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la presencia de niños inmigrantes en la escuela: Análisis diferenciales. *Psykhé*, 19(1), 47-60.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282010000100004>

- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: Percepciones prejuiciosas de los docentes. *Revista de Sociología Papers*, (87), 253-268. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.805>
- Ovejero, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela. Cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la psicología social crítica*. Universidad de Valladolid.
- Pávez S. I. (2012). Inmigración y racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 75-99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Poblete, R. (2006). *Educación intercultural: Teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona], Repositorio TDX (Tesis Doctorals en Xarxa).
- Restrepo, L. y González, J. (2007). De Pearson a Spearman. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 20(2), 183-192. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-06902007000200010
- Rodríguez, M., Cabrera, F., Espín, J., y Marín, M. (1997). Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural. *Revista de investigación educativa*, 15(1), 103-124. <https://revistas.um.es/rie/article/view/141202/127052>
- Rojas N. y Silva C. (2016). *La migración en Chile: Breve reporte y caracterización*. OBIMID.
- Salas, A., Diez, E., Urbano, C., Prada E., Palomar V. y Guatierra J. (2012). La educación intercultural: Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie5811464>
- Salas, C. (2008). ¿Por qué comprar un programa estadístico si existe R?. *Ecología Austral*, 18(2), 223-231. https://ojs.ecologiaaustral.com.ar/index.php/Ecologia_Austral/article/view/1389

- Serrato, L. y García, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i3.16093>
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En Brennan, L. (Ed.). *Educational Measurement* (pp. 623-646). Greengood Publishing Group.
- Superintendencia de Educación de Chile (2016). *Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana, informe final de investigación*. Ministerio de educación.
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>