



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## El profesorado de Historia y Ciencias Sociales ante los retos de la diversidad cultural: un estudio de casos en la comuna de Santiago de Chile

Rodrigo Cid Cifuentes

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

El profesorado de Historia y Ciencias  
Sociales ante los retos de la diversidad  
cultural: Un estudio de casos en la  
comuna de Santiago de Chile.

Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Doctorando:  
Rodrigo Cid Cifuentes

Director:  
Joan Mallart i Navarra

Membre de la

LE  
RU

Reconeixement internacional de l'excel·lència



B:KC  
Barcelona  
Knowledge  
Campus



Health Universitat  
de Barcelona  
Campus



# **El profesorado de Historia y Ciencias Sociales ante los retos de la diversidad cultural: Un estudio de casos en la comuna de Santiago de Chile**

Programa Oficial de Doctorado: Educación y Sociedad

Facultad de Educación  
Universidad de Barcelona

Para Optar al título de Doctor en Educación y Sociedad

Doctorando:  
Rodrigo Cid Cifuentes

Director y Tutor:  
Dr. Joan Mallar i Navarra

2019



## **DEDICATORIA**

*A mi familia....*

*A mis padres Laura y Teodoro, y a mis hermanos Víctor y Laura....*

*por todos los saberes, apoyos y cariños que me han entregado a diario, y que, sin esos aprendizajes, quizás no habría logrado seguir mis deseos, anhelos y proyectos, fuera donde fuera.*

*A todas y todos con quienes en este camino compartí momentos comunes y no tan comunes.*

*.. MUCHAS GRACIAS*



# ÍNDICE

<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b> .....	7
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	9
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	9
<b>RESUMEN</b> .....	11
<b>PARTE I. PRESENTACIÓN Y PROPÓSITOS</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1. Propósitos y Antecedentes</b> .....	17
1.1. Justificación de la Investigación .....	17
1.2. Antecedentes .....	19
1.2.1. La población actual en Chile .....	19
1.2.2. La Migración en el Chile actual.....	22
1.2.3. El Contexto Educativo Chileno .....	27
1.3. Planteamiento del problema.....	34
1.3.1. Preguntas de investigación. ....	36
1.3.2. Objetivos de la Investigación.....	36
1.4. Planificación de la Investigación .....	38
<b>PARTE II. MARCO TEÓRICO</b> .....	41
<b>CAPÍTULO 2. La Diversidad Cultural</b> .....	43
2.1. Acercamientos al concepto de Diversidad Cultural.....	43
2.2. La dimensión cultural: multiculturalidad e interculturalidad. ....	47
2.2.1. Multiculturalidad .....	48
2.2.2. Interculturalidad.....	52
2.3. Diversidad cultural en el contexto educativo.....	55
<b>CAPÍTULO 3. Modelos Educativos para la Diversidad Cultural</b> .....	61
3.1. Las Instituciones Educativas ante la Diversidad Cultural. ....	61



3.2. Modelos Educativos para la Diversidad Cultural .....	64
3.2.1. Modelos según Bartolomé .....	66
3.2.1.1. Enfoque Hegemónico .....	68
3.2.1.2. Enfoque Pluralista.....	68
3.2.1.3. Enfoque Intercultural .....	69
3.2.1.4. Enfoque Sociocrítico .....	72
3.2.1.5. Enfoque Global.....	73
3.2.2. Modelos según Besalú .....	74
3.2.2.1. Modelo Racista o Segregador .....	74
3.2.2.2. Modelo Asimilacionista y Compensatorio. ....	74
3.2.2.3. Modelo Integracionista o Aditivo.....	75
3.2.2.4. Modelo Multicultural o de Pluralismo Cultural. ....	75
3.2.2.5. Modelo de Relaciones Humanas o de Comprensión Mutua.....	75
3.2.2.6. Modelo de Transformación Social.....	76
3.2.2.7. Modelo Holístico o Global. ....	76
3.2.3. Modelos según Essomba.....	76
3.2.3.1. Especialización .....	77
3.2.3.2. Incorporación.....	77
3.2.3.3. Integración .....	78
3.2.3.4. Inclusión .....	79
3.3. La diversidad cultural y su relación con el currículo nacional de Chile.....	81
3.3.1. La diversidad cultural en el currículo nacional.....	83
3.3.1.1. La Educación Intercultural Bilingüe en Chile .....	87
<b>CAPÍTULO 4. La Didáctica y la enseñanza de la Historia .....</b>	<b>91</b>
4.1. Concepto de Didáctica en Educación .....	92
4.1.1. Origen etimológico y breve recorrido histórico.....	92

4.1.2. Definiciones de Didáctica.....	95
4.1.3. Modelos Didácticos en la enseñanza .....	97
4.2. La Didáctica de la enseñanza de la Historia. ....	102
4.2.1. Modelos didácticos de la enseñanza de la Historia .....	106
4.3. Enseñar Historia y Ciencias Sociales.....	108
4.4. Una Historia y Ciencias Sociales para la Diversidad .....	112
<b>CAPÍTULO 5. Clima de la sala de clase.....</b>	<b>119</b>
5.1. El Clima de Aula.....	119
5.1.1. Conceptualización.....	120
5.1.2. Factores del clima de aula.....	123
5.1.3. El Clima Emocional de Aula (CEA) .....	126
<b>PARTE III. MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>131</b>
<b>CAPÍTULO 6. Diseño y desarrollo metodológico .....</b>	<b>133</b>
6.1. Enfoque metodológico de la investigación .....	133
6.2. Método de la Investigación.....	137
6.2.1. El Estudio de Caso.....	138
6.3. El Diseño de la Investigación .....	145
6.3.1. El Contexto de la Investigación.....	146
6.3.2. Población y muestra de los participantes.....	148
6.3.2.1. Criterios de elección de los participantes y centros educativos....	152
6.3.2.2. El acceso al campo: el contacto y la negociación.....	153
6.3.4. Las Técnicas e Instrumentos de recogida de información.....	160
6.3.4.1. La Entrevista.....	161
6.3.4.2. La Observación.....	166
6.3.4.2.1. Las Notas de campo .....	170
6.3.4.3. Validación de los instrumentos.....	171

6.3.5. Contratiempos en el proceso de recogida de información.....	172
6.3.6. Análisis de la información .....	173
6.4. Criterios de rigor en la investigación.....	175
<b>CAPÍTULO 7. El trabajo con las fuentes.....</b>	<b>181</b>
7.1. El tratamiento de la información .....	181
7.1.1. Análisis del contenido.....	181
7.2. El proceso del análisis de la información .....	185
7.3. Sistema de categorización de la investigación.....	188
7.3.1. Conceptualización del sistema categorial.....	190
7.3.1.1. Trayectoria Formativa .....	190
7.3.1.2. Gestión de la Diversidad Cultural en el aula .....	191
7.3.1.3. Valoración de la enseñanza de la Historia en diversidad cultural	194
7.4. El sistema de notación utilizado .....	195
<b>CAPÍTULO 8. Presentación de los resultados.....</b>	<b>197</b>
8.1. Sobre la Trayectoria Formativa del Profesorado de Historia .....	198
8.1.1. La representación de su formación .....	198
8.1.2. El antes y el después de la formación universitaria.....	201
8.1.2.1. Comenzando el camino de formación .....	201
8.1.2.2. Entre el camino profesional y la formación.....	202
8.2. Sobre la Gestión de la Diversidad Cultural en el área de Historia .....	203
8.2.1. Las manos en la masa .....	204
8.2.2. El Clima de Aula .....	219
8.2.2.1. Las interacciones en la sala de clase.....	219
8.2.2.2. La convivencia en la sala de clase .....	225
8.3. Sobre la valoración de la Historia en contextos multiculturales.....	232
8.3.1. Atendiendo la Diversidad Cultural en la asignatura de la Historia .....	232

8.3.1.1. Lo que piensan sobre la disciplina de la Historia. ....	232
8.3.1.2. ¿La Historia es Multicultural? .....	233
8.3.1.3. Ventajas de la diversidad cultural en la clase de Historia .....	234
8.3.1.4. Oportunidades y posibilidades de una sala multicultural .....	236
<b>PARTE IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b> .....	239
<b>CAPÍTULO 9. Discusión de los resultados</b> .....	241
9.1. La Trayectoria Formativa del Profesorado de Historia .....	242
9.2. El profesorado de Historia y la gestión dela diversidad cultural .....	245
9.3. Valoración de la enseñanza de la Historia en contextos multiculturales .....	257
<b>CAPÍTULO 10. Conclusiones de la investigación</b> .....	263
10.1. Conclusiones Generales .....	263
10.1.1. En relación al objetivo General: .....	264
10.1.2. En relación a los objetivos Específicos: .....	265
10.2. Orientaciones para el diseño de propuestas de formación del profesorado para una Historia en diversidad .....	273
10.2.1. Orientaciones para una formación global .....	275
10.2.2. Orientaciones para una formación permanente .....	280
10.3. Proyecciones de la investigación .....	281
10.3.1. Limitaciones de la investigación .....	281
10.3.2. Proyecciones de la investigación .....	285
10.4. Reflexiones Finales.....	287
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	289
<b>ANEXOS</b> .....	315
Anexo 1. Protocolo para selección de los casos .....	317
Anexo 2. Consentimiento de participación.....	320
Anexo 3. Guion de entrevista .....	321

Anexo 4. Ficha modelo – Notas de campo.....	323
Anexo 5. Sistema categorial provisorio.....	324

## LISTA DE ABREVIATURAS

CFT	Centros de Formación Técnica
CPEIP	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Chile
CRA:	Centro de Recursos de Aprendizaje
DCS	Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales
DEM	Dirección de Educación Municipal
INE	Instituto Nacional de Estadísticas, Chile
IP	Instituto Profesional
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, Chile
LGE	Ley General de Educación, Chile
MINEDUC	Ministerio de Educación, Chile
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PISA	Programme for International Student Assessment (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes)
PME	Plan de Mejoramiento Educativo
PSU	Prueba de Selección Universitaria
SEP	Subvención Escolar Preferencial
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, Chile
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ubicación de Chile y Santiago en América del Sur.....	20
Figura 2. Población residente en Chile nacida en el extranjero (%) .....	25
Figura 3. Modelo Holístico de Banks (1991) .....	72
Figura 4. Ubicación de la comuna de Santiago en la Región Metropolitana .....	146
Figura 5. Instrumentos de Recogida de la Información y Análisis utilizados .....	175
Figura 6. Desarrollo del análisis de contenido .....	186

## ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1. Densidad Poblacional en Chile .....	21
Tabla 2. Población de Pueblos Originario de Chile .....	22
Tabla 3. Población residente en Chile nacida en el extranjero .....	24
Tabla 4. Población Inmigrante en Chile por Región de residencia .....	26
Tabla 5. Niveles de Enseñanza Educativa en el Chile .....	29
Tabla 6. Centros Educativos por dependencia administrativa en Chile .....	31
Tabla 7. Modelos para la Educación Cultural según Bartolomé .....	67
Tabla 8. Elementos presentes en las definiciones de Didáctica .....	97
Tabla 9. Modelos Didácticos en la enseñanza .....	100
Tabla 10. Características de Climas Tóxicos o Nutritivos en el contexto escolar.....	125
Tabla 11. Características de la Investigación Cualitativa .....	136
Tabla 12. Diseño en Investigación Cualitativa .....	137



Tabla 13. Características del Estudio de Caso .....	140
Tabla 14. Características del Muestreo Probabilístico y No probabilístico .....	150
Tabla 15. Criterios para la selección de los participantes .....	153
Tabla 16. Centros y cursos participantes del estudio .....	160
Tabla 17. Temporalidad del proceso de recogida de datos .....	161
Tabla 18. Participantes por Centros Educativos .....	173
Tabla 19. Criterios de rigor en Investigaciones Cuantitativas y Cualitativas .....	177
Tabla 20. Sistema Categorial del estudio .....	189
Tabla 21. Documentos utilizados en el análisis .....	195
Tabla 22. Sistema Notación del Estudio .....	196

## RESUMEN

Como bien sabemos, a los centros educativos se han ido incorporado una gran cantidad de estudiantado inmigrante, lo que ha generado complicaciones para el profesorado los incluya en sus prácticas pedagógicas. En ese contexto, es necesario realizar prácticas educativas para una diversidad cultural no sólo en Chile, sino en todos los rincones de nuestro planeta.

La presente tesis doctoral analiza las prácticas pedagógicas del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en aulas multiculturales de educación secundaria de la comuna de Santiago de Chile. Sus resultados nos permiten evidenciar cómo se están incluyendo las particularidades del estudiantado inmigrante por parte del profesorado de Historia y Cs. Sociales, como también las necesidades de formación que tiene este profesorado en sus prácticas docentes diarias para contextos multiculturales. La idea es aportar al debate respecto a cómo se presentan los contenidos en esta disciplina y como el profesorado está restringido por estos mismos, para realizar prácticas interculturales.

El estudio se compone de varios apartados, comenzando con un apartado de antecedentes de lo que ha ocurrido en Chile en las últimas décadas en materia de migraciones, cambio poblacional del país, junto a la distribución y oferta educacional que existe en el país.

Posterior a ello, se expone un marco teórico que nos enmarca dentro del tema a investigar, desde diversidad cultural y su gestión en el ámbito educativo, la enseñanza de la Historia y, por último, el clima de aula que se genera en estos contextos.

Continuamos con un detallado marco metodológico donde se expone el diseño utilizado de tipo cualitativo usado en la investigación, basado en estudio de caso. Seguido a la presentación del tratamiento realizado al material obtenido con las técnicas de recogida de la información utilizada, junto a una interpretación de los resultados de la investigación.

En un último apartado, se expone una discusión teórica de estos resultados, junto a las conclusiones, estas nos muestran que las prácticas pedagógicas siguen estando más cerca del asimilacionismo que de prácticas interculturales. Debido a que el profesorado no cuenta con una formación sólida, tanto teórica como práctica, en ámbitos de la gestión de la diversidad cultural, para responder a estas demandas, por falencias en su formación. Además, los contenidos de la disciplina de Historia, invisibilizan al estudiantado inmigrante

u otro colectivo, por una hegemonía cultural que, a pesar de reconocer esta diferencia, hace que toda persona que no se ajuste a los “cánones” establecidos como “cultura de país”, no sea aceptada, reflejado sobre todo en el aula, donde influye en el clima de la clase. Debido a que el estudiantado trae desde sus hogares y familias ideas preconcebidas sobre el inmigrante, generando acciones discriminatorias hacia este, que provoca que, en definitiva, no se incluya al estudiantado inmigrante.

De acuerdo a esto, se aportan orientaciones para futuras formaciones iniciales y permanentes para el profesorado en Chile, y modificar la formación y preparación del profesorado para que realicen prácticas pedagógicas que incluyan al conjunto del estudiantado haciéndoles sentir participe de esta sociedad. De esta manera se colaborará en mayores oportunidades para este estudiantado inmigrante, disminuyendo la brecha de desigualdades, apostando por mayor democracia y justicia social en los centros educativos y con ello, en la sociedad.

**Descriptor:** Diversidad Cultural, Inclusión, Educación Intercultural, Didáctica de la Historia, Enseñanza de la Historia.

## **ABSTRACT**

This doctoral thesis analyses the History and Social Sciences teacher pedagogical practices in the context of multicultural secondary education classrooms in the city of Santiago de Chile.

The study begins with a background section of what has happened in Chile in the last recent decades in terms of migration, population country evolution. It also focuses on the distribution and educational offered by the country.

Subsequently, the study takes into analysis the theoretical framework of the topic to investigate and associated issues in terms of cultural diversity management in the educational field, specifically in the teaching of history, as well as the environment of the classroom.

The study continues with a detailed methodological framework where the qualitative design is exposed, which is based on the case study of the research. The work done with the collected data is exposed, followed by an interpretation of the results.

In a final section, a theoretical discussion of these results is presented, together with the conclusions; these show us that pedagogical practices are still closer to assimilationism than to intercultural practices. This is related to the fact that teachers do not have a solid training, neither theoretical nor practical, in areas of cultural diversity management, and, due to shortcomings in their training, they are not able to respond to these demands. In addition to this, the contents of the History discipline make the immigrant students or other group “invisible”, due to a cultural hegemony that, despite recognizing this difference, does not accept any person who does not conform to the “canons” established as “country culture”. This will also be reflected above all in the classroom, where it influences the class environment. This attitude comes from the preconceived ideas about the immigrant, which can be very different and singular in any home and family, and it can generate discriminatory actions, and causes that, ultimately, the immigrant student is excluded.

Therefore, guidance is provided for new and ongoing training programs for teachers in Chile, from incorporating other perspectives, approaches and / or more elements; so that at the end of their training they are capable to carry out pedagogical practices that include all the students of the classroom.

**Keywords:** Cultural Diversity, Inclusion, Intercultural Education, Didactics of History, Teaching of History.

## **PARTE I. PRESENTACIÓN Y PROPÓSITOS**



## **CAPÍTULO 1. Propósitos y Antecedentes**

*Y porque trabajo con personas, por más que me dé incluso placer entregarme a la reflexión teórica y crítica en torno a la propia práctica docente y discente, no puedo negar mi atención dedicada y amorosa a la problemática más personal de este o aquel alumno o alumna. (Freire, 1997, p.138)*

### **1.1. Justificación de la Investigación**

El plantear desarrollar una Tesis Doctoral, es una decisión que viene acompañada por una serie de motivos y circunstancias que a veces se cruzan o a veces se van sumando en la vida de las personas, en este caso también son vivencias que me han decidido el realizarla, y no necesariamente por ser o creer ser la culminación de mis aspiraciones intelectuales, han sido una serie de situaciones o vivencias que han desencadenado el querer desarrollarla, obviamente es un trabajo que ha tenido sus inquietudes, curiosidades, mucha lectura y reflexiones.

Desde que me dedique a enseñar Historia y Ciencias Sociales en centros educativos en Chile, me he encontrado con diferentes tipos de personas y estudiantado que venían desde otra ciudad o incluso desde otros países, esto sumado a que en el periodo en que yo estudiaba mi grado para ser profesor de esta área, viví constantemente en persona como aumentaba el ingreso del estudiantado inmigrante en los centros educativos, lo que iba generando ciertos conflictos en estos lugares y en la sociedad, conflictos no nuevos, pero que se acrecentaban con la presencia de estos colectivos inmigrantes (racismo, prejuicios, xenofobia, etc.), y que no han disminuido, sino que se han ido incrementado en los últimos años, esto ya visto desde la "lejanía" de estar residiendo en otro país y ser ahora "uno" el que es un "inmigrante".

Esta situación de ser inmigrante, me ha traído, según mi punto de vista, la suerte de poder conocer otras culturas y diferentes tipos de personas y seres humanos que me han dejado y entregado su amistad y cariño, ya sea en los diferentes viajes tanto en Chile, Sudamérica, como en Europa. Con ello, he podido vivir la diversidad cultural y todo el fenómeno migratorio en mi propia piel, lo que me han permitido experimentar una necesidad de generar aún más vínculos de interacción entre todas y todos en la sociedad,



sobre todo en el lugar donde debería ser lo obligatorio, la "escuela". Por todo lo visto y vivido, es que me ha hecho reafirmar mi compromiso en que la enseñanza debe ser completa, igualitaria, en equidad, en horizontalidad y con justicia social.

Pero como saber que se da eso, por lo mismo toda esta vivencia personal me ha hecho reflexionar y hacer surgir en mí la necesidad de saber y conocer cómo se están realizando los procesos de enseñanza-aprendizajes en las salas de clases multiculturales en Chile a través de la enseñanza de la Historia, y con ello, saber a cuánto estamos de generar una educación que contemple una real inclusión y una educación en diversidad. Por esto, es que es necesario, antes de comenzar el desarrollo de esta investigación, describir cuáles han sido además de lo ya descrito, las diferentes singularidades, experiencias o motivaciones que originaron la elaboración de esta.

- **Interés Académico:** Me interesé en desarrollar este Proyecto, porque a pesar que, en otros países, por ejemplo, en España, se han desarrollado estudios similares o parecidos sobre las prácticas docentes en contextos multiculturales, en Chile estos estudios se han desarrollado especialmente con otro tipo de colectivos, específicamente con los denominados "pueblos originarios". Enfocándose netamente en el aspecto étnico, pero no realizados sobre los colectivos inmigrante, que se está ingresando y residiendo actualmente en el país, por ello, este trabajo tiene la intención de aportar en esta línea de estudio.
- **Interés Social:** Siguiendo en la línea de lo dicho antes, creo que es de un interés social el poder comprender como se están desarrollando las prácticas en las salas de clases de nuestro país, en las cuales cada vez más nosotros, como profesores y profesoras, nos vemos enfrentado a una diversidad cultural para la cual no sabemos cómo manejarnos con ella, generándose conflictos o aumentando los conflictos sociales de xenofobia o racismo existentes en el país. Por ello, el elaborar estudios de este tipo, significará una mejor convivencia de todas y todos los habitantes del Chile.
- **Interés Profesional:** Durante la trayectoria formativa, he evidenciado mediante la revisión de diversas temáticas teóricas, y la atención a las experiencias propias y de otros profesores y profesoras, ya sea con mayor o menor trayectoria en el ejercicio profesional, el interés de atender las necesidades educativas de todo el estudiantado,

dejando de lado, los prejuicios personales, sociales, económicos, políticos y, sobre todo, culturales.

- **Interés Personal:** Por último, a nivel personal creo que en una sociedad debe existir la posibilidad que todas y todos tengamos las mismas posibilidades, más aún en una sala de clase, donde debe primar el respeto, la confianza, la inclusión de todos y toda. En este sentido este trabajo permitirá visualizar como se están desarrollando las prácticas docentes en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en Chile, la cual debería tener todos los componentes antes nombrados, para que repercuta en una sociedad chilena con menos índices de xenofobia, racismo y discriminación.

## **1.2. Antecedentes**

Para poder comprender mejor las justificaciones que llevaron a desarrollar esta investigación, es que debemos presentar algunos antecedentes importantes respecto al lugar donde se llevó a cabo esta investigación. Por eso, una mirada amplia permitirá tener una mejor comprensión a los sucesos y procesos, y de las características propias de la población existente en Chile y como también del sistema educativo al cual ingresa la población.

De esta manera, nos permitirá reconocer aspectos importantes de las condiciones en las cuales se desarrolla la gestión de la diversidad en las salas de clases, y además nos permitirá contar con mayores elementos al momento de analizar nuestra información recogida en la investigación.

### **1.2.1. La población actual en Chile**

Chile se sitúa a lo largo de la costa pacífica de Sudamérica. Es un país largo y estrecho, que limita al norte con la República del Perú, al noreste con la República de Bolivia, y al este con la República de Argentina, al oeste con el Océano Pacífico y al sur con el Polo Sur (ver Figura 1).

Su forma alargada, la hace contar con una extensa franja territorial frente al océano, llegando a los 4.300 km. de costa. Posee toda clase de climas existente en el planeta, exceptuando el clima tropical.



*Figura 1. Ubicación de Chile y Santiago en América del Sur.*

Fuente: Google (s.f.)

Desde un punto político administrativo, Chile está dividido en 15 grandes regiones de norte a sur, las que a su vez están divididas en 54 provincias que dan origen a 346 comunas a lo largo del país. La capital del país es Santiago de Chile, ubicado en la Región Metropolitana.

Esta región, desde su creación y fundación en el año 1541, y ya desde los tiempos del período colonial, ha sido la región más importante desde el punto de vista administrativo, político, económico y social, albergando por lo mismo, las principales actividades políticas, administrativas, económicas y culturales del país, como también las principales sedes institucionales del Estado.

Según los datos del último Censo de Población y Vivienda realizado en Chile el año 2017 por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), la población a lo largo de todo Chile es de más de 17.500.000 de habitantes (ver Tabla 1).

Tabla 1. Densidad Poblacional en Chile

Región	Censo 2017	%	Superficies e Km2.
<b>Arica y Parinacota</b>	226.068	1,3	16.873,3
<b>Tarapacá</b>	330.558	1,9	42.225,8
<b>Antofagasta</b>	607.534	3,5	126.049,1
<b>Atacama</b>	286.168	1,6	75.176,2
<b>Coquimbo</b>	757.586	4,3	40.579,9
<b>Valparaíso</b>	1.815.902	10,3	16.396,1
<b>Metropolitana</b>	7.112.808	40,5	15.403,2
<b>O'Higgins</b>	914.555	5,2	16.387,0
<b>Maule</b>	1.044.950	5,9	30.296,1
<b>Biobío</b>	1.556.805	11,6	37.068,7
<b>Araucanía</b>	957.224	5,4	31.842,3
<b>Los Ríos</b>	384.837	2,2	18.429,5
<b>Los Lagos</b>	828.708	1,4	48.583,6
<b>Aysén</b>	103.158	0,6	108.494,4
<b>Magallanes</b>	166.533	0,9	132.291,1
<b>Total</b>	17.574.003	100	756.096,3

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2017).

A su vez, esta región es la que concentra la mayor cantidad de población del país con 7.112.808 habitantes correspondiente al 40,5%, además alberga una población de pueblos originarios con un total de 695.116 habitantes, correspondiente al 12,42% (INE, 2017). Sobrepasa con creces la población en otras regiones del país, y sólo podemos encontrar a dos regiones, en el sur de Chile (región del Biobío y de la Araucanía), que concentran también una alta cantidad de población.

Ahora bien, un punto importante en la conformación de la población chilena actual, es el hecho que la cantidad de población mayor de 14 años, que se declaró pertenecientes a alguno de los pueblos originarios de Chile, fue de 2.185.792 (ver Tabla 2), que corresponde al 12,8% de la población total del país, siendo la principal comunidad la Mapuche con 1.745.147 personas que representa un 79,8% de la población originaria del

país y un 9,9% de la población total de Chile, superando ampliamente a las demás comunidades (INE, 2017).

*Tabla 2. Población de Pueblos Originario de Chile*

Pueblo originario	Población	
	Total	%
<b>Mapuche</b>	1.745.147	79,8
<b>Aymará</b>	156.754	7,2
<b>Diaguíta</b>	88.474	4,1
<b>Quechua</b>	33.868	4,1
<b>Lican Antai o Atacameño</b>	30.369	1,6
<b>Kolla o Cola</b>	1.815.902	0,9
<b>Rapa Nui</b>	7.112.808	0,4
<b>Kawésqar</b>	914.555	0,1
<b>Yagán o Yámana</b>	1.044.950	0,1
<b>Otro</b>	1.556.805	1,3
<b>Ignorado</b>	957.224	3,1
<b>Total</b>	2.185.792	100

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2017).

Pese a que la región Metropolitana no concentra la mayor población de pueblos originario, debido a que son otras regiones las que albergan más población de este colectivo, por ejemplo, Arica y Parinacota (36%), Araucanía (34%) y Aysén (29%), sí cuenta con una no despreciable población de más del 10%, de la población que se considera perteneciente a alguno de estos pueblos, porcentaje no menor, y a considerar y tener en cuenta, sabiendo que es una de las que más concentra población inmigrante.

### **1.2.2. La Migración en el Chile actual**

Todo este aumento de población que ha tenido Chile en estas últimas décadas se ha debido a diferentes causas, por un lado una estabilidad lograda, luego de terminada la dictadura y régimen militar en 1990, lo que ha generado oportunidades laborales y una la diferencia del intercambio monetario atrayentes para la población de toda la región sudamericana, un buen desarrollo económico y principalmente una estabilidad político,

social y económica que ha hecho que se transforme de un país de emigrantes a un país receptor de población en busca de mejores expectativas económicas de acuerdo a las exigencias del mercado internacional.

Esta cantidad de población, se ha producido en las últimas décadas, debido a la inserción a un mundo más globalizado que con sus avances tecnológicos ha provocado que las barreras geográficas sean casi inexistentes, pero no sólo esas, sino también las idiomáticas, culturales, etc. Ahora con solo apretando un botón podemos conectarnos con personas que vive en el otro extremo del mundo o conocer lugares que nos parecían imposibles de visitar o conocer, ya sea a través de los medios de comunicación o de los avanzados medios de transporte, que nos hacen sentir y estar más conectados y sintiendo que el mundo se mueve rápidamente, donde la

época de superioridad incondicional del sedentarismo sobre el nomadismo y del dominio de lo sedentario sobre lo nómada tiende a finalizar. Estamos asistiendo a la venganza del nomadismo contra el principio de la territorialidad y el sedentarismo. En la época fluida de la modernidad, la mayoría sedentaria es gobernada por una élite nómada y extraterritorial (Bauman, 2012, p.18).

El proceso de inmigración es un fenómeno que se presenta en pleno desarrollo en Chile. Cada que cada vez va en aumento la presencia de inmigrantes y podemos decir o afirmar que el proceso migratorio hacia nuestro país desde otras regiones del mundo va en aumento, ya sea en busca de mejores expectativas de vida o para realizar inversiones en esta región. Debido a la presencia de este nuevo flujo de población, se van necesitando más servicios, entre los que cabe mencionar la educación. Precisamente en este ámbito, la relevancia de nuestro tema de investigación se sustenta en la llegada de población a participar tanto de actividades económicas de nuestro país, como a buscar instancias en donde se les permita acceder al sistema educativo escolar.

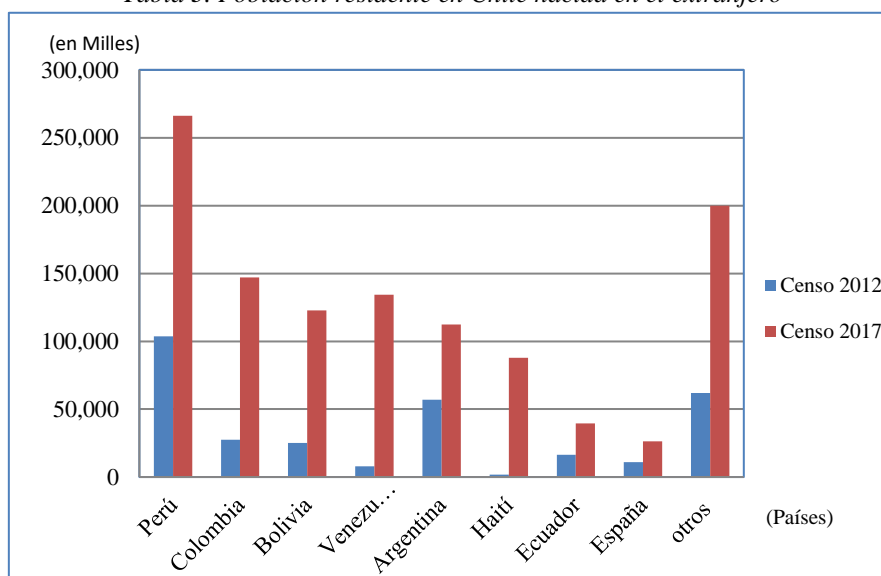
La inmigración en nuestro país, aun cuando en comparación a otras regiones no es muy alta, es un hecho concreto y que ha ido experimentando un aumento en Chile, por tanto, el sistema educativo debe preocuparse por atender a todo el estudiantado, observándolos como sujetos que requieren la necesidad de obtener una educación acorde a sus necesidades e intereses personales. Esto ha generado que poco a poco la sociedad y el

país en general, deba ir acomodándose ante esta realidad, más aún cuando no estaba previamente preparado para esto, debido a que siempre ha sido la población chilena la que ha emigrado fuera del país, por ello, esta nueva realidad nos enfrenta a nuevas realidades, con sus problemas y oportunidades.

Según el Censo de 2017 (ver Tabla 3), nos mostró que la población inmigrante en nuestro país había aumentado en un **232%**, pasando de 416.082 a 1.119.267 habitantes, equivaliendo a casi el 5% de la población total del país. Principalmente de países vecinos y fronterizos como Perú, Bolivia, Argentina, Colombia y Ecuador, como también desde otros lugares como Haití, Venezuela, España, entre otros (INE, 2017).

Hay que tener en cuenta que un porcentaje de la población extranjera que ha ingresado en los últimos años, proviene de países que han sido considerados históricamente por Chile como "enemigos"(Bustos y Pizarro, 2017), como es el caso de Perú y Bolivia principalmente), por lo que existe una “mirada de exaltación belicista y menoscabo de la identidad de los niños y sus familias peruanas y bolivianas” (Alvites y Jiménez, 2011, p.123).

Tabla 3. Población residente en Chile nacida en el extranjero



Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2012 y 2017).

Como se puede observar en la figura 2, el colectivo que sigue concentrando la gran población es el de origen peruano con 266.244 habitantes, que equivale al 25,2%,

seguido del colectivo de origen colombiana con 146.981 habitantes, que representa el 14,1%. Según el mismo Censo, el colectivo que se encuentra en tercera posición es el de origen venezolano con 134.390 habitantes, con el 11,1% y posteriormente los demás colectivos de inmigrantes (INE, 2017),



Figura 2. Población residente en Chile nacida en el extranjero (%)

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, Chile al ser un país tan largo y de diferentes características, la población inmigrante se distribuye de manera heterogénea a lo largo del territorio chileno (ver Tabla 4), concentrándose principalmente en la región Metropolitana un total de 704.133 inmigrantes, que representa el 62,91% del total de inmigrantes en el país, seguida por la región de Antofagasta con 104.817, que ni siquiera llega al 10%, representado sólo el 9,4% (INE, 2017).

Este aumento significativo de la población extranjera, ha producido a su vez, un aumento de niñas y niños en edad escolar, lo que ha generado una demanda en el proceso de matrículas en el sistema escolar y una exigencia de que este proceso sea mucho más rápido, formal e informado en el país y en la ciudad. Pero que, pese a ello, aún existen muchas diferencias en estos procesos por parte de los centros educativos y el acceso que deben tener las familias.



Tabla 4. Población Inmigrante en Chile por Región de residencia

Región	Inmigrantes	% Total de Extranjeros	% de la Población Regional
Arica y Parinacota	25.537	2,3 %	11,3 %
Tarapacá	58.376	5,2 %	17,7 %
Antofagasta	104.817	9,4 %	17,3 %
Atacama	17.999	1,6 %	6,3 %
Coquimbo	26.951	2,4 %	3,6 %
Valparaíso	63.164	5,6 %	3,5 %
Metropolitana	704.133	62,9 %	9,9 %
O'Higgins	22.031	2,0 %	2,4 %
Maule	22.035	2,0 %	2,1 %
Bio-bío	25.745	2,3 %	1,3 %
Araucanía	15.616	1,4 %	1,6 %
Los Ríos	5.822	0,5 %	1,5 %
Los Lagos	15.781	1,4 %	1,9 %
Aysén	3.295	0,3 %	3,2 %
Magallanes	7.965	0,7 %	4,8 %
<b>Total</b>	<b>1.119.267</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia en base al Departamento de Extranjería de Chile (2017).

A su vez, el sistema educativo de Chile se ha encontrado en una encrucijada debido a la llegada de esta población inmigrante, que va demandando entrar en los centros educativos, y muestra una urgencia o mejor dicho deja en evidencia la necesidad urgente de replantear contenidos y objetivos que aborda el currículo escolar, como también las diferentes formas o maneras de realizar las prácticas pedagógicas que se desarrolla el profesorado diariamente que está inserto en las salas de clases multiculturales en los diferentes centros educativos de Chile.

En este sentido, los centros educativos son importantes, porque en ellos es donde se dan relaciones sociales que pueden aumentar o disminuir los prejuicios que surgen cuando nos relacionamos con colectivos inmigrantes llegados a nuestro país. Por ello, estas instituciones deberían ser capaces de abrir espacios en pos de establecer interacciones más fértiles entre los diferentes colectivos de población, y para que esto se dé es

necesario que se comience a pensar que estos espacios educativos no son solo espacios culturalmente diversos, donde no se atienden estas diferencias en el sistema educativo chileno.

Que el profesorado pueda educar de manera inclusiva, es un desafío contante y diario, que con lo anterior podría realizarse de mejor manera la profundización de la interacción entre el estudiantado extranjero principalmente y el contexto nacional en los centros educativos en Chile, dejando de lado prejuicios, para dar paso a opiniones que se basan en las propias experiencias (Cortés del Castillo, 2008, p.20).

De esta manera, se estaría intentando dejar de lado el prejuicio social, en el cual la educación juega un papel muy importante, a través de mecanismos que incluyan la atención a la multiculturalidad, para que los procesos de enseñanza-aprendizajes desde el área de Historia se desarrollen integrando en relaciones sociales a todos quienes participan de la acción educativa.

En este sentido, la llegada de población ha generado una demanda de esta nueva población en edad de escolarización en los centros educativos en sus diferentes niveles, provocando reajustes y situaciones complicadas en estos.

### **1.2.3. El Contexto Educativo Chileno**

Como bien se ha dicho la llegada de esta nueva población al territorio de Chile, también ha significado que ingresen al sistema educativo del país, Por ello, es necesario entender cómo se configura este sistema, para comprender el porqué de esta investigación.

El sistema educativo de Chile, está caracterizado por contar desde el año 1980 con una organización descentralizada, esto quiere decir, que la administración es llevada a cabo por diferentes instituciones, denominadas sostenedores, que asumen ante el Estado la responsabilidad de entregar educación y administrar los centros educativos, entre ellas: instituciones autónomas del estado, municipalidades (ayuntamientos), particulares y/o fundaciones (Cox, 1997; FACSO, 2006; UNESCO, 2010).

Según la Constitución Política del Estado (1980), todas las personas tienen derecho a la educación desde el primer nivel Preescolar o Parvulario hasta la enseñanza Media, y en

la cual la libertad de enseñanza es el principio esencial de la política y la forma en que se organiza la educación de Chile<sup>1</sup>. A esto, se suma que según esta Constitución se reconoce a las familias el derecho prioritario y el deber para educar a sus hijas e hijos, obligando al Estado a vigilar y proteger el cumplimiento de ese derecho. Por ello, debe financiar y fomentar el desarrollo de la educación gratuita para todos niveles educativos (González, 2002).

Para poder cumplir con estas exigencias, esta MINEDUC, que, de acuerdo a la legislación vigente, tiene las facultades de controlar, de inspeccionar y de supervisar todo lo relativo al sistema educativo, en este sentido, debe velar porque se cumplan los requisitos para el reconocimiento oficial de los centros educativos y, otorgar y mantener las subvenciones del Estado a quienes las perciben. En este sentido, en MINEDUC asume propia las siguientes funciones:

- Proponer y Evaluar las políticas educativas y culturales dentro del país.
- Estudiar y desarrollar normas generales del sector, para velar por su aplicación.
- Asignar recursos para el buen desarrollo de las actividades educativas y de extensión cultural.
- Reconocer oficialmente a los centros educativos cuando corresponda (González, 2002).

Desde el punto de vista de la estructuración del sistema educativo de Chile, la Constitución Política del Estado de 1980, y específicamente la Ley Orgánica Constitucional (Ley N°18.692), establecen que existen diferentes niveles de enseñanza en el país, divididos en cuatro etapas educativas (ver Tabla 5).

---

<sup>1</sup> En 1990 la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE, Ley N° 18.962) promulgada bajo la dictadura de Augusto Pinochet, fue derogada en el año 2009, sustituyéndola por la llamada Ley General de Educación (MINEDUC, Ley General de Educación, 2007) bajo el primer mandato de Michelle Bachelet Jeria, otorga a las instituciones educativas las competencias para aplicar y elaborar de manera autónoma y descentralizada sus programas escolares.

Tabla 5. Niveles de Enseñanza Educativa en el Chile

Etapas educativas	Características	% Cobertura
Educación Pre-escolar o Parvulario	Comprende a niños y niñas menores de 6 años de edad, concentrando su cobertura entre los 2 a 5 años de edad.	Superior al30%.
Educación Básica	Abarca desde 1° a 8° Básico, dividido en dos ciclos: - Primer ciclo de 1° a 4° Básico (entre 6 a 9 años de edad). - Segundo ciclo de 5° a 8° Básico (entre 10 a 14 años de edad).	Cobertura 98%.
Enseñanza Media	Abarca desde 1° a 4° año Medio, edades entre 15 a 17 años.	Cobertura 88,8 %
Educación Superior	Comprende la educación post media: Técnico Profesional y Universitaria.	Cobertura 43 %

Fuente: Elaboración propia en base MINEDUC-Chile, 2018.

Debemos decir que el nivel Pre-escolar o Parvulario es una etapa no obligatoria dentro del sistema educacional chileno, por lo cual queda en manos de las familias y dependiendo de sus posibilidades económicas el optar a este nivel educativo. Por su parte el nivel de educación Básica en Chile es de obligatoriedad desde el año 1965, por su parte la educación Media es más reciente su obligatoriedad, sólo desde el año 2003 en Chile, teniendo una etapa global de escolarización de 12 años.

Como hemos señalado anteriormente, la educación en Chile es regida por la Ley General de Educación, dictada en el año 2009, y que fue la reemplazante de la derogada Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990. A su vez, en la Constitución Política (1980), se resguarda el derecho a la educación y a la libre enseñanza. Debemos enfatizar que, en lo sustancial, no se cambió mucho, ya que el modelo y los mecanismos de financiamiento siguen siendo los mismos, por ello se plantea que “en materia de estrategias de desarrollo, los gobiernos de la Concertación han optado por mantener el curso adoptado por la dictadura (...) pero con una mayor sensibilidad frente a las inequidades sociales” (Salazar y Pinto, 1999, p.61).

Ahora bien, en cuanto al rol que se le asigna el Estado de Chile, esta es el de regular y evaluar el nivel educacional del país, establecer los contenidos mínimos obligatorios y los objetivos fundamentales para cada nivel y área. Además, y como hemos mencionado anteriormente, existen diferentes instituciones educativas en Chile, que varían en su situación jurídica y administrativa de acuerdo a su dependencia. El servicio de educación, a pesar de ser una obligación que tiene el Estado de Chile, podemos encontrar distintos tipos de instituciones que la ofrecen:

- a) Existen centros educativos públicos que dependen exclusivamente de la administración estatal a través de sus municipalidades respectivas, y se les conoce con el nombre de "**municipalizados**". Reciben aporte estatal. Cubren los diferentes niveles de educación (Pre-escolar, Básica y Media Científico–Humanista y Técnico-Profesional).
- b) Existen otros centros educativos que son administrados por instituciones privadas o religiosas, son los particulares de delegación compartida o más comúnmente denominados "**subvencionados**". Son centros educativos que reciben un aporte del sistema educacional estatal en los niveles de Pre-escolar, Básica y Media, a través de una subvención a la educación por cada niño o niña atendida, y en la gran mayoría de los casos, los apoderados o sus familias pagan otra cantidad por esta atención. Constituyen el mayor porcentaje de establecimientos y de alumnos allí matriculados del país.
- c) Por último, están los centros educativos **privados**, donde los administradores y sostenedores son personas o instituciones privadas, que no reciben aporte directo del Estado. Se gestionan principalmente a través de los aportes de las familias del estudiantado que asiste a ellos y también través de concursos o proyectos específicos. Existen en todos los niveles del sistema educativo.

De acuerdo al MINEDUC (2016), los centros educativos subvencionados (5.950) y municipales (5.234) concentran casi la misma cantidad a nivel nacional, pero los primeros están ligeramente por sobre los públicos (ver Tabla 6). A su vez, vemos como la región Metropolitana concentra la mayor cantidad de centros educativos en todos los niveles (debido a la gran concentración de población vista anteriormente), pero como

región sólo concentra 724, que representa sólo el 23,7% de la cobertura de educación regional, en la cual, los grandes protagonistas con mayor cantidad de centros educativos son los centros educativos subvencionados con 2020, que alcanzan el 66, 2% del total regional.

*Tabla 6. Centros Educativos por dependencia administrativa en Chile*

Región	Dependencia Administrativa			Total
	Municipal	Subvencionado	Privado	
I de Tarapacá	70	134	13	217
II de Antofagasta	123	88	41	252
III Atacama	115	50	13	178
IV Coquimbo	407	348	22	777
V de Valparaíso	458	705	96	1.259
VI de O'Higgins	397	305	20	702
VII del Maule	556	297	13	866
VIII del Biobío	877	648	31	1.556
IX de la Araucanía	494	646	12	1.152
X de Los Lagos	611	394	22	1.027
XI de Aysén	54	33	0	87
XII de Magallanes	54	31	6	91
Metropolitana	724	2020	303	3.047
XIV de Los Ríos	232	259	8	499
XV de Arica y Parinacota	62	82	4	148
<b>Total</b>	<b>5.234</b>	<b>5.950</b>	<b>604</b>	<b>11.858</b>

Fuente: Elaboración propia en base MINEDUC-Chile, 2016.

Respecto al ámbito curricular, en Chile existe una educación Media, la cual presenta contenidos mínimos obligatorio para el común de la clase, todo por igual, sin embargo, cuando llegamos a la Educación Media, esta se encuentra dividida según el tipo de currículo en:

- a) Científico-Humanista: En esta modalidad, el Currículo se orienta a los sectores curriculares como Lenguaje, Matemáticas, áreas científicas y algunas disciplinas artístico-musicales. En la mayoría de los casos, en la segunda mitad de este ciclo, el estudiantado puede optar por un currículo aún más específico que estará más acorde a sus intereses y necesidades vocacionales. Este currículo está orientado a formar integralmente al estudiantado, además de una preparación para continuar estudios superiores (a través de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) o para que se integren al mundo laboral.
- b) Técnico-Profesional: En esta modalidad, el Currículo también está orientado a formar integralmente al estudiantado, pero existe una preparación básica en áreas de tipo humanista, debido a que esta modalidad pretende preparar al estudiantado como técnico nivel medio para desempeñarse en las áreas de producción o servicios del sector laboral (Cox, 1997). Por ello, tienen una preparación específica en alguna especialidad que elijan, ya sea de producción o servicios laborales, de esta forma al término de este ciclo de estudios pueden ejercer algún tipo de actividad relacionada con el ciclo formativo.

Este tipo de modalidad está dividida en áreas específicas de estudios, que el estudiantado puede elegir, dependiendo de sus intereses:

- Comercial: secretariado, contabilidad, publicidad y ventas, administración.
  - Industrial: mecánica, electricidad, electromecánica.
  - Técnico: alimentos, gráfico, paramédico.
  - Agrícola: técnico agropecuario y afines.
- c) Artística: Esta modalidad tiene una duración de 4 años. Es una enseñanza creada para atender carreras relacionadas con el arte.

Con respecto a la Educación Superior, el currículo que utiliza es autónomo, y se estructura a través de un plan cerrado y de manera secuencial, en el cual el estudiantado debe seguir y aprobarlo para poder continuar y obtener la certificación correspondiente del nivel. Se clasifica a su vez, en dos modalidades:

- **Universitaria:** Está conformada por todas las Universidades adscritas al Consejo de Rectores de Universidad Chilenas (CRUCH), (que reúne a 29 Universidades denominadas "tradicionales", sean públicas o privadas, pero que reciben aporte estatal y tiene por función la coordinación de la labor universitaria en el país), y a las Universidad Privadas, que no reciben aporte del Estado y que se financian con el pago de las familias del estudiantado matriculado en ellas. Pueden otorgar títulos Profesionales y Grados Académicos de Licenciatura, Magíster y Doctor en su especialidad.
- **Educación Superior Técnica:** Esta modalidad está principalmente por Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT). En el caso de los primeros, quien egresa, lo hace con un título profesional donde no se requiere el grado académico de Licenciado o con un título técnico de nivel superior en las diferentes áreas que éstos pueden otorgar. Por su parte los CFT, que tienen como objetivo formar técnico de nivel superior, son carreras de 2 años de duración y pueden otorgar sólo de títulos profesionales técnicos.

Estos antecedentes de cómo se estructura el sistema educativo chileno resulta fundamental y aclaratorios para entender nuestra investigación, la cual la centraremos en la tercera etapa educativa de Chile, específicamente enfocada en la enseñanza media.

Como hemos podido apreciar anteriormente, las características de la población actual en Chile es bastante diversa, por ello, los centros educativos multiculturales son una realidad, pese a los esfuerzos para controlar la inmigración, según datos del Ministerio de Educación, en el año 2017 el estudiantado inmigrante que asistió a clases de manera regular, alcanzo a 76.831, menos del 2,2% de la matrícula total nacional, puede verse como poca población pero su número sigue en aumento en estos años. De estos, la mayoría provenía de países de América Latina.



Por todo lo anterior, es que pensamos que es muy relevante la realización de este estudio, ya que debido a este nuevo desafío que se presenta en la educación chilena de atender a los colectivos inmigrantes y sus particularidades, en los centros educativos, es que hemos realizado este estudio. En este sentido, ésta investigación se enfocará en atender la multiculturalidad desde el campo de la práctica pedagógica, para ello, nos valdremos de del área de Historia, disciplina que contiene la multiculturalidad en sus contenidos, lo que permitiría atender estas nuevas demandas, si se desarrollará practicas pedagógicas hacia la diversidad cultural.

### **1.3. Planteamiento del problema**

Como ya hemos podido ver, sobre la heterogeneidad cultural de Chile, sabemos que esta es una característica de la sociedad actual, no sólo la chilena. Sin embargo, los Estados se constituyen con el propósito de uniformar las culturas y los valores de los individuos que lo componen, y precisamente uno de los medios que asegura tal objetivo es la institución llamada "escuela". Esta tradicionalmente y bajo los principios de la educación tradicional, ésta tiende a negar las diferencias y condiciones de multiculturalidad a través de la difusión de contenidos, valores, habilidades y capacidades que buscan, en definitiva, generar una cultura homogénea.

No obstante, con un mundo actual, se hace necesario preparar a personas tolerantes, con miras hacia una sociedad plural y diversa, y para ello, es necesario generar cambios que muestren un cambio en el quehacer pedagógico, en el marco de un aprendizaje que fomente lo heterogéneo.

Es en este contexto, cuando la relación entre la enseñanza e inmigrantes se vuelve compleja, debido a que el sistema educativo chileno no ha prestado atención suficiente a la población inmigrante radicada en el país.

Dicha diversidad sólo es atendida en el ámbito de los denominados "pueblos originarios", debido a que, desde la década de 1990 y conjuntamente con la llegada de los gobiernos democráticos, se promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en Chile, la cual estableció cambios profundos en cuanto al currículo, pues permitió la descentralización del control, dando pie a la flexibilidad, diversificación y contextualización de los aprendizajes establecidos en los Planes y Programas. Se

pretendía con ello, contribuir a la reconstrucción de la convivencia nacional, en contextos democráticos y de justicia social.

Dentro de la LOCE, se establece en el artículo N° 28 el “reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas en el país, creando, de esta manera, un sistema educativo intercultural” (UNESCO, 2005, p. 167).

Por tanto, consideremos que en cuanto a la atención a la diversidad cultural a nivel nacional ésta se encuentra sustentada por acciones legales que entregan legitimidad al actuar del sistema educativo para atender tal particularidad. Sin embargo, no se ha considerado otra cara que presenta la multiculturalidad en el sistema educativo, y a la cual apunta esta investigación, que se refiere a la diversidad cultural representada por el estudiantado provenientes desde otras regiones del mundo, que como ya hemos mencionado proviene en su gran mayoría del cono sur Sudamericano, y que ha ido en aumento ya desde hace años, como bien lo mencionan Berríos y Palou (2014), al plantear que en Chile el porcentaje del estudiantado que asiste regularmente a los centros educativos ha ido aumentando y se ha ido incrementando fuertemente en los últimos años, en los diferentes niveles educacionales de Chile.

Esto es muy importante, porque mi experiencia como profesor y, además, el haber trabajado en centros educativos públicos con estudiantado inmigrante, me ha dado la posibilidad de darme cuenta o mejor dicho de sentir, que la formación inicial recibida en la Universidad no ha sido precisamente adecuada para atender las particularidades del estudiantado inmigrante, sino más bien dado a responder a un currículo estándar, tratando de integrar a todos y todas los participantes de la clase, pero no eso creo yo, no ha sido suficiente.

Esto sumado a que, si de esta manera se da siendo profesor de educación Media en el área de Historia y Ciencias Sociales, que de por sí es un área mucho más global, interdisciplinaria e inclusiva que otras asignaturas, pero que en la realidad esto no se ve reflejado, ya que las prácticas educativas están marcadas por la forma como el profesor las desarrolla.

Por ello, mi trayectoria formativa y mi experiencia en salas de clases, me han despertado la necesidad de investigar sobre cómo los profesores y profesoras de la

asignatura de Historia y Ciencias Sociales están desarrollando las clases para incorporar al estudiantado inmigrante.

### **1.3.1. Preguntas de investigación.**

Por todo lo anteriormente expuesto, pero principalmente por mi propia experiencia como profesor en las salas de clases, es que han surgido las siguientes interrogantes:

¿Cuál es el modelo de intervención educativa que se realiza en las clases de Historia y Ciencias Sociales con estudiantado inmigrante?

Preguntas Directrices:

¿Cómo son las prácticas pedagógicas que se realizan en los centros educativos en contextos multiculturales en Santiago de Chile?

¿De qué manera se dan las prácticas educativas del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en contextos multiculturales?

¿Las prácticas del profesorado de Historia y Ciencias Sociales tienden a incluir o excluir al estudiantado inmigrante en la enseñanza de la esa área?

¿Cómo influye la presencia del estudiantado inmigrante en el clima de aula de la clase de Historia y Ciencias Sociales?

¿Cuáles son las necesidades que tiene en profesorado de Historia y Ciencias Sociales para desarrollar de mejor manera su práctica docente en contextos multiculturales?

Es a partir de estas preguntas que queremos dar respuesta, es que han surgido una serie de objetivos para esta investigación.

### **1.3.2. Objetivos de la Investigación**

Esta Tesis Doctoral pretende contribuir en la mejora de la inclusión del estudiantado inmigrante en las salas de clases y centro educativos, en donde el profesorado de Historia y Ciencias Sociales realiza sus clases en esa área de estudio. Para ello, hemos planteado los siguientes objetivos de investigación.

### **Objetivos General:**

Analizar las prácticas educativas que realiza el profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la enseñanza de su disciplina en aulas multiculturales de educación secundaria en Chile.

### **Objetivos Específicos:**

1. Caracterizar cómo son las prácticas pedagógicas del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en contextos multiculturales de Chile.
2. Valorar si las prácticas pedagógicas del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en Chile incluyen al estudiantado inmigrante.
3. Comprender como la presencia del estudiantado inmigrante influye en el clima de aula de la clase de Historia y Ciencias Sociales.
4. Detectar necesidades de formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de Chile para contextos multiculturales.

Para lograr alcanzar los objetivos planteados es que en un primer lugar esta Tesis tratará de definir lo que se entiende por interculturalidad y multiculturalidad, lo que se hace sobre didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, y trataré de adentrarme en la realidad de profesores para comprender cómo ellos incorporan las diferencias de los estudiantes migrantes y cómo ellos conciben el concepto de interculturalidad.

Esta investigación permitirá finalmente, evidenciar como se están incluyendo las particularidades del estudiantado inmigrante por parte del profesorado de Historia y Ciencias Sociales, para a partir de ello, contribuir en detectar las necesidades que podría tener este profesorado en sus prácticas de enseñanza que realiza cotidianamente en contextos multiculturales, y por otro lado, permitan desarrollar nuevas investigaciones sobre cómo se está desarrollando actualmente la formación inicial para el profesorado en Chile para contextos multiculturales, y porque no también la formación continua, en los diferentes centros de formación de profesorado.

#### **1.4. Planificación de la Investigación**

El proceso desarrollado en la investigación, ha seguido los caminos que es necesario presentar, pese a que por su naturaleza es difícil estructurarla férreamente, creemos que debe tener un poco de flexibilidad, para adaptarnos en cada momento y circunstancias dependiendo de la evolución que se vaya produciendo en el contexto estudiado. Ahora bien, teniendo en cuenta esto, y desde la necesidad pragmática de la planificación, nos pareció interesante el diseño propuesto en esta tesis doctoral.

En este sentido se desarrollaron las siguientes fases:

##### **A) 1ra fase: Revisión del Estado del Arte.**

En otras palabras, fue el primer contacto con el tema, se recurrió a una revisión teórica de los principales temas abordados en el estudio, como también una revisión de documentos interesantes para esta misma.

##### **B) 2da fase: Diseño del Proyecto de Investigación.**

Esto se desarrolló a partir de la fase anterior, lo que permitió la construcción de un proyecto de investigación con sus diferentes elementos (objetivos, marco teórico, marco metodológico, instrumentos de recogida de la información, modelo de análisis, etc.). Así mismo, se proponía y explicaba el trabajo de campo en sus diferentes etapas y cronograma.

##### **C) 3ra fase: El Trabajo de Campo.**

Aquí se procedió a desarrollar lo propuesto en el diseño de investigación. Se procedió a la introducción en el campo de estudio, a la elección de los participantes del estudio, y a la realización e implementación de los instrumentos de recogida de la información (observaciones y entrevistas). En este sentido, tanto el ingreso como la salida del campo de estudio, se realizó de manera formal, tanto con el profesorado como con el Equipo Docente, para volver posteriormente a compartir con el profesorado del estudio los resultados de mi investigación.

#### **D) 4ta fase: Análisis de la Información y Elaboración de Resultados:**

En esta etapa se procedió a la clasificación de la información recopilada según las diferentes instrumentos y fuentes, y categorías de análisis. Todo esto permitió identificar un primer momento de emergencia que la información generó en el trabajo de campo. Para realizar las interpretaciones la información recopilada en el trabajo de campo y elaborar los primeros informes de resultados.

#### **E) 5ta fase: Cierre de la Investigación.**

En esta etapa se procedió al cierre de los apartados teórico y metodológico del informe general de tesis (elaboración y cierre de informes finales del análisis de la información), a la elaboración de los informes de conclusiones y sugerencias, corrección general del informe, redacción y entrega final del informe de investigación.

Es necesario decir que a lo largo de todo este proceso se tuvo que ir ajustando las fases de trabajo y acciones a realizar, esto, porque estructurar una tesis de manera férrea sin modificaciones o, sin tener en cuenta aspectos externos que modifican el tiempo previsto, es difícil de realizarla sin ser flexible.



## **PARTE II. MARCO TEÓRICO**





## **CAPÍTULO 2. La Diversidad Cultural**

La diversidad cultural se ha instalado en nuestra sociedad del Siglo XXI. Se presenta en forma interrelacionada con otros retos como la inmigración, la globalización, la desigualdad de distribución de los recursos, entre otros. Llegando a constituirse en un rasgo cada vez más característico de lo que es la sociedad que nos está tocando vivir, diversa, heterogénea y compleja<sup>2</sup>.

Por lo mismo debemos entender esta realidad, para ello este capítulo se compone de tres apartados. En el primer apartado presentamos una aproximación de lo que actualmente se está entendiendo por diversidad cultural en la población, sus características

En un segundo apartado nos centramos en presentar diferentes miradas que se tiene sobre dos ámbitos presentes en la diversidad cultural, relacionados entre sí, como lo son la multiculturalidad y la interculturalidad, pero que no tiene el mismo significado y lo que se entiende e interpreta respecto a ello.

En el tercer apartado, nos concentramos en mostrar cómo se presenta esta diversidad cultural en el ámbito educativo, comprender sus características y de esta manera poder dar respuesta y comprenderla en el ámbito educacional.

### **2.1. Acercamientos al concepto de Diversidad Cultural**

Antes de definir el concepto de diversidad cultural nos parece importante exponer algunas ideas en torno al término cultura.

Dietz (2012) nos habla de la problematización que refleja la evolución de los usos de dicho vocablo en la antropología del siglo XX. Desde esta disciplina se cuestiona el término considerando que define y etiqueta a las personas en función de categorías ajenas a ellos mismos (Aguado, 2003). Actualmente, la antropología concibe

---

<sup>2</sup> Cuando hablamos de complejidad, nos referimos a la definición dada por Morín, como la multiplicidad de los componentes y de las dimensiones del problema con todas las incertidumbres que comporta, con la dificultad de tratar de una manera "racional" todos sus aspectos, separando unos de otros. (Morin, 2009, p.126).

mayoritariamente la cultura como un mecanismo carente de esencia. “Es una organización de la diversidad de los comportamientos individuales” (García García, 1996, p.2, citado por Dietz, 2012, p.81). Se trata por tanto de un concepto complejo que no vamos a definir de momento aquí, pero sí reflexionar en torno a su uso, ya que la utilización del término cultura tiene muchas definiciones en función de las tendencias que los autores tienen y se aproximan al concepto.

Esto porque prestan atención a elementos culturales que son considerados básicos desde su concepción (tradiciones, comportamientos, lengua, etc.), por lo que no es neutral, y se emplea en un sentido u otro con determinada finalidad (Aguado, Gil y Mata,2008). Lo que sí es importante que toda cultura es dinámica, debido a que se expone al paso del tiempo y a las diferentes influencias del entorno.

Podemos considerar a la cultura como un conjunto de producciones, expresiones artísticas o de tradiciones y costumbres propias de una comunidad o sociedad, pero que no pertenece ningún individuo, sino que es compartida por el grupo (Aguado, 2003), y ésta proporciona al grupo sus líneas de acción, debido a que los miembros del grupo, comparten algunas creencias o defienden escalas de valores comunes, entre otros.

Consideramos que no es útil delimitar la realidad cultural de los estudiantes y sus grupos de referencia estableciendo como punto de partida estructuras o rasgos aislados (lengua, religión, nacionalidad, tradiciones, etc.) y es preciso reconocer que ningún individuo está familiarizado con toda la "cultura" de la que forma parte (Aguado *et al.*, 2008). En este sentido, podemos decir que el término cultura es un concepto dinámico, más relacionado con condiciones de producción y de emergencia que con normas y costumbres estables que constituyen la puesta en escena de la vida cotidiana. Lo que nos interesa no es describir culturas sino tener en cuenta los usos culturales y comunicativos que suceden entre los individuos y grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes

(Abdallah-Preteille, 2003)<sup>3</sup>. Por ello, es mejor hablar de diversidad cultural más que de cultura.

Ahora bien, la diversidad cultural fue abordada tradicionalmente por la antropología, donde tampoco existía un consenso en su definición, era un tanto ambigua (Neulfeld, 2006), y esto se ve reflejado en nuestros días, porque el concepto de diversidad cultural cada persona suele entenderlo de manera similar o diferente, porque el concepto ya viene cargado de diferentes interpretaciones derivadas muchas veces de la historia, como por ejemplo, del colonialismo, y/o de sutilezas lingüísticas o semánticas. Tal como señala Obuljen (2006) cuando plantea que, al no existir una única definición, es uno de los mayores problemas para identificar los principales foros que antiguamente se han trabajado los temas de diversidad cultural.

Pese a ello, las definiciones tradicionalmente admitidas consideran la cultura como un conjunto de expresiones artísticas o de tradiciones y costumbres propias de una sociedad. Consideramos que hablar de culturas refiriéndose a entes fijos y cerrados es un enfoque caduco (Aguado, Gil, y Mata, 2008) que nos puede llevar a cometer los siguientes errores, pensar que la gente que pertenece a la misma cultura comparte las mismas creencias y valores, creer que, por el mismo motivo, las personas de un grupo cultural deben ser significativamente diferentes de las personas que pertenecen a otra cultura y, por lo tanto, olvidar las semejanzas que existen entre ellos o asumir que las diferencias tienen un significado en sí mismas y es constante a lo largo del tiempo. En este sentido la UNESCO (2005), plantea que es la multiplicidad de formas de expresión de las culturas que los grupos y sociedades transmiten dentro y entre estos y la sociedad.

Consideramos la diversidad como algo consustancial al ser humano, un punto de partida y no un problema a superar. Para Besalú (2010) “la base de la cultura que aprendemos y vivimos, impregnan nuestra visión del mundo y condicionan nuestros comportamientos y actitudes” (p.37). En las sociedades occidentales existen categorías de diversidad

---

<sup>3</sup> Traducción propia del francés. Dejo constancia que todas las citas no textuales consultadas en inglés y francés se han traducido al castellano para una mejor comprensión del texto, no obstante, no aparecen en *comillas*, porque no son citas textuales.

cultural tradicionalmente asumidas: grupos étnicos, minorías lingüísticas, inmigrantes, personas de pueblo o de ciudad, pero existen también otras formas de diversidad cultural relacionadas con la clase social, el género, la edad, el nivel económico. Geertz, (2003) nos habla de diversidad haciendo referencia a la capacidad que las personas tenemos de superar los modos culturales en los que estamos inmersos. Aunque vivimos en un determinado contexto que nos limita, esta realidad no nos determina, ya que podemos traspasar esos límites que vienen marcados por un modo de lenguaje, una determinada sociedad, una clase social o un país, porque las culturas no son conjuntos cerrados o bloques (Geertz, 1996).

En nuestras sociedades se da una tendencia uniformadora, que en ocasiones tiene como consecuencia la segregación de las personas por la necesidad de crear grupos pretendidamente homogéneos, ignorando la diversidad que forma parte de nuestra propia naturaleza. La diversidad natural de los seres humanos no justifica las prácticas sociales que convierten las diferencias en desigualdades y reducen la igualdad de oportunidades de las personas. La diversidad cultural puede ser definida como proceso dinámico presente en todos los grupos sociales más que como categoría estática, y tal como plantea Aguado (2010) quien dice que la diversidad cultural está presente, que la heterogeneidad es la norma, en cambio lo que debería preocuparnos es la homogeneidad.

La diversidad cultural es importantísima, porque crea o desarrolla un mundo más interesante, y porque genera culturas con otros modelos de organización social, que pueden resultar útiles de adaptar a nuevas circunstancias. Esto suele mencionarse en relación a los pueblos indígenas, cuyos estilos de vida tradicionales proporcionan un modelo de relación sostenible con el entorno. Se acepta cada vez más que las actitudes occidentales hacia la naturaleza son insostenibles y autodestructivas, por lo que los pueblos indígenas “pueden proporcionar modelos, inspiración y guía, para la tarea esencial de redefinir un nuevo orden mundial” (Kymilcka, 1996, p.171). Por ello, la diversidad cultural no debe ser vista solo como una diferenciación, se manifiesta en situaciones concretas y debe ser contextualizada, ya que el sentido histórico de las "diferencias" redefine su propio sentido simbólico. Por lo que esos contextos son constituidos por las relaciones de dominación y subordinación. Por ello, es importante

que comprendamos cómo se van construyendo esas relaciones de poder y cuándo el discurso, en este caso de diversidad cultural, oculta cuestiones como la desigualdad (Neulfeld, 2006).

Actualmente los programas educativos en nuestras escuelas que tratan de dar respuesta a la diversidad cultural enfatizan el folclore, las tradiciones, las costumbres, etc., dado que el concepto de cultura del que se parte se reduce a la cultura material, olvidando la diversidad en cuanto a las diferentes visiones del mundo, organizaciones sociales y prácticas educativas existentes. Por ello, se debe tener un clima educativo que haga referencia a actitudes del estudiantado, padres y profesorado hacia la diversidad cultural, porque si no, se transmite una cultura oficial, acorde a las creencias y valores de la cultura mayoritaria, y esta diversidad, es tomada en cuenta en actos oficiales o eventos, que en general, “no modificaran el currículo de esa escuela, haciendo que el estudiantado se identifiquen con el patrón de referencia utilizado por la escuela jueguen con ventaja” (Aguado, 2003, p.4).

Debemos ser capaces de respetar las normas y valores de todas y todos, aprender críticamente de ellos y descubrir las maneras de vivir en paz con personas que tienen comportamientos que están determinados por costumbres diferentes a las nuestras (Aguado, 2009), porque ninguna persona está familiarizado con toda la “cultura” de la que forma parte. Por ello, en educación no se debe delimitar la realidad cultural del estudiantado y de sus grupos de referencia, estableciendo como punto de partida estructuras o rasgos aislados (lengua, religión, nacionalidad, tradiciones, etc.).

Se debe estar muy atento al surgimiento de algunas tendencias autoritarias en las que se tiende a ver al otro diferente, ya sea como pobre, como inmigrante, como discapacitado, etc., como una amenaza a su bienestar y estilos de vida. Estas actitudes deben cuestionarse y, por el contrario, deben promoverse actitudes más abiertas, más justas y solidarias con relación a los "otros". Por ello, no se debe dejar de enseñar en estos contextos, sino que se debe buscar enseñar mejor.

## **2.2. La dimensión cultural: multiculturalidad e interculturalidad.**

Para poder comprender de mejor manera la llamada diversidad cultural, debemos acercarnos a dos conceptos importantísimos como lo son Multiculturalidad e

Interculturalidad. Esto porque la diversidad cultural se manifiesta en estas dos formas en la sociedad, pero estos conceptos no deben analizarse desde una misma visión, debido a que sus significaciones son variadas, aunque siempre ligadas al concepto de cultura.

Por ello, trataremos de esclarecerlos, saber de qué se tratan y como se viven en las salas de clases de las escuelas.

### **2.2.1. Multiculturalidad**

El concepto de Multiculturalidad, pese a tener variadas acepciones, la mayoría de ellas coinciden en que solo expresaría la existencia en la sociedad de varios grupos culturales que serían estáticos, y que no necesariamente interactúan entre sí.

Como primera noción de este concepto, la tenemos dada por el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2001), que la entiende como la “convivencia de diversas culturas”. Analizando esta primera noción del término multicultural, al referirse a la convivencia, hace alusión a un acto que se caracteriza por vivir en compañía de otros, dejando de lado las relaciones sociales. Simplemente es una situación donde el escenario de vida comprende una variedad cultural que existe, pero que no necesariamente se relacionan entre sí. Frente a esto, se alude al acto de reconocer, en un grupo social, la existencia de varias culturas que se encuentran presentes realizando el acto de convivir junto a otros estilos de vida.

En este sentido, Aguado (2003) entiende la Multiculturalidad como una situación de las sociedades donde muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, independiente del estilo de vida elegido. Algo similar a lo que ocurre en las escuelas, donde conviven un número no determinado de culturas, con costumbres y significados que no son homogéneos, no quiere decir que no sean, ya que se sitúan en un marco de convivencia educacional en el que se desarrolla constantemente esta diversidad. Por su parte, Quintana (2012) plantea que es la “contención de poblaciones con culturas, costumbres, lengua (...) muy diferentes entre sí” (p.21), ya que existe un pensamiento hegemónico que valora más la homogeneidad cultural que la diversidad. Por otro lado, Kincheloe y Steinberg (1997) plantean que “se alude por lo menos a uno de los siguientes temas: raza, clase socioeconómica, género, lenguaje, cultura, preferencia sexual o discapacidad” (p.29).

En oposición a lo que plantea Aguado, Touraine (1995) nos da una visión global de lo que es multiculturalismo, en donde nos menciona que existe un cierto consenso en que habitamos en una sociedad multicultural, pero que, como definición, se visualizan al menos cuatro nociones que aglomeran visiones erróneas de lo que entendemos por multiculturalismo:

En primera instancia, el autor se refiere al multiculturalismo como aquello que va en defensa de las minorías, y junto con ello, de todos sus derechos. Este simple elemento de defensa a las minorías no constituye una manifestación o una conducta propia del hecho de habitar en una sociedad multicultural, sino que es una noción que precisamente no permite referirse limpiamente al concepto de multiculturalidad, ya que arrojaría como resultado resaltar los atributos de una minoría a diferencia de otra, lo que es entendido como una singularidad que tiende a fragmentar.

En segundo lugar, plantea la posición entendida como el intransferible derecho a la diferencia. Desde esta perspectiva, el autor sugiere que el término se dirige hacia una característica cultural que recae en no mezclarse con "mis diferencias culturales", las que son preservadas intactas.

En tercer lugar, el autor se refiere a la visión atendida como la indiferente coexistencia entre distintas culturas, donde varias culturas subsisten con un poco de indiferencia pluralista. No se refiere a la relación entre ellas, sino que, a la subsistencia irrelevante, por tanto, en esta visión podríamos mencionar que alude a la no preocupación por el destino de las demás culturas y tampoco de mi entorno, similar a lo que sugiere Aguado, postura criticada por Touraine.

En cuarto y último lugar, el autor se refiere a la noción difundida, aceptada y equívoca de multiculturalidad, como aquella que asimila un rechazo a la cultura occidental, tendencia que comienza a manifestarse a fines del siglo pasado y que hace un llamado a lo anti-moderno y a lo anti-occidental, un elemento que no se ajusta a los parámetros de multiculturalidad, por el solo hecho de rechazar nociones culturales occidentales, se comete el acto de segregar.

Según las concepciones antes descritas de multiculturalidad, dificultarían la comprensión de la complejidad que significa hoy en día referirse al paradigma de



cultura, las que para Touraine, se han convertido en "falsos multiculturalismos", lo que nos obliga a realizar esfuerzos por rescatar el verdadero significado del paradigma multicultural.

Algunas huellas que nos permitirían acercarnos al concepto de sociedad multicultural, serían las siguientes:

- En primer lugar, no se debe dejar de lado el reconocimiento de que gracias al otro el sujeto construye su propia identidad. La condición de poder ser otro es un requisito fundamental para comprender la multiculturalidad.
- En segundo lugar, no podemos omitir que cada cultura posee valores propios, los cuales poseen una característica fundamental: precisamente esos valores buscan la universalidad de la cultura.
- El multiculturalismo, es entendido como tal, como una combinación dentro de un territorio determinado, con grados de permanentes intercambios y comunicaciones entre culturas con distintos significados de la vida. A diferencia de lo que manifiesta Aguado y la definición entregada por la RAE, la simple existencia de diferentes culturas no expresa una condición multicultural.
- Igualdad, es el concepto que permite comprender las diferencias culturales y aceptarlas como tal, del mismo modo que abandona las nociones de superioridad, primitivas o subdesarrolladas, y que permiten sentar una base de reconocimientos común sobre las distintas expresiones culturales.
- La expresión multicultural plantea la preservación de todas las culturas y que sean identificadas en igualdad de condiciones, considerando el término preservar, como el acto de mantener intactas las costumbres culturales que representan un aporte a la sociedad nacional o mundial.

Por su parte, Fernández y García (2005) plantean que la multiculturalidad se genera cuando en una sociedad se distinguen grupos con una división, bajo criterios religiosos, etnoraciales, etnacionales y lingüísticos, entre otros. Según esto, dentro de los distintos grupos culturales que se encuentran conformando una sociedad, sobresale un grupo dominante quien tiene los mayores créditos a nivel político y económico. Bajo

este precepto, las minorías culturales quedarían reducidas casi en un sentimiento de olvido, por el hecho de ser menos poderosos y precisamente por el motivo de representar una minoría. Ahora bien, esta percepción de minoría, se sitúa desde la óptica de la cultura dominante, y es la que modela las formas de vida de los distintos grupos sociales y sociedades en distintas épocas y lugares del mundo.

Como se ha señalado anteriormente, la multiculturalidad, es entendida como aquel sistema social en cuyo centro se distinguen variadas formas de pensamiento, y que, a su vez, están delimitadas por aspectos religiosos, lingüísticos, entre otros. Es sobre esta variedad cultural, en donde encontramos un grupo dominante, con mayores créditos a nivel económico y político, que tienden a eliminar o a reducir la diferencia que está representada por grupos minoritarios. Ahora bien, cuando el exterminio o la reducción no es una opción dentro de un sistema social, se opta por el proceso denominado expulsión. Moralmente, para evitar los procesos antes mencionados como el reduccionismo, eliminación o expulsión de las minorías, resulta aparecer un proceso que sugiere ser más llamativo, como es el caso del asimilacionismo.

Por tanto, creemos que para este trabajo la más acertada aproximación al concepto de multiculturalidad será la de ser una condición de las sociedades en donde se presenta una diversidad de culturas en la cual una de ellas es la que predomina y tiende a homogeneizar. En este sentido la perspectiva cultural que se quiere analizar desde el concepto de la multiculturalidad, responde a la necesidad de distinguir culturas al interior del aula desde una óptica de alumnos nacionales y extranjeros.

Las visiones de lo multicultural que se han presentado, nos muestran que confluyen diversas costumbres, lenguas, etc. en constante interacción, pero que, dentro de estas culturas, existe una que predomina, que sería el sentimiento nacionalista que une a todos sus miembros por sus significados y costumbres en común y se distingue de aquellos que provienen de otras regiones del mundo por sus diferencias culturales según las diferentes naciones. Por tanto, la perspectiva cultural que se quiere analizar desde el concepto multicultural, presentando a los autores y las referencias antes señaladas, responde a la necesidad de distinguir culturas al interior del aula desde una óptica del estudiantado nacional y extranjero.

### **2.2.2. Interculturalidad**

Por su parte, el término Intercultural se enuncia más como aquel momento en donde dos o más culturas interactúan sin que ningún grupo se encuentre por encima del otro, lo que favorece la integración y la convivencia de las personas. Se concibe como un elemento dinámico que permite la interacción entre individuos mediante el diálogo y junto con ello, el enriquecimiento de las culturas por aprender del otro.

Según Domínguez (2006), la interculturalidad

es el reto de la transformación de la sociedad, convirtiendo la institución educativa en un ecosistema de comunicación y toma de decisiones compartidas y corresponsables. La interculturalidad no es una imposición del momento histórico sino una nueva creación de formas de pensamiento y acción (p.7).

A su vez, para Sáez (2003), la interculturalidad parte del sufijo de que hay distintos grupos culturales, uno mayoritario y uno minoritario, por lo que generar espacios de convivencia es fundamental para una educación intercultural, debido a que estos espacios de comunicación e interacción ayudan a que no se hegemonicen discursos de grupos, sino a que se respeten cada uno de ellos, debido a que su riqueza cultural es inmensa. La educación es el lugar y la forma para implementar estas interacciones y para modificar estas jerarquías sociales que por tanto tiempo han existido.

Por su parte, para Sabariego (2002), interculturalidad es la realidad del diálogo, la reciprocidad, la interdependencia y expresa más bien un deseo. Para Aguado (2003), sería la definición de un enfoque, un procedimiento y diversos procesos de la naturaleza social en la que los participantes son inducidos a ser conscientes de que son interdependientes, llevando a ser considerado como una filosofía, con políticas de vida que sistematizan este enfoque. Sostiene además que, a nivel educacional, la interculturalidad se ha desarrollado mediante parámetros que respondan a la diversidad que existe en el aula, con el propósito de mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturalmente minoritarias, y a su vez, para preparar al estudiantado de la cultura predominante para aprender de aquellos que en el aula representan una minoría. Referente a lo anterior y ligado con lo que menciona, una de las tantas definiciones tiene que ver con aquella que se acerca a la noción de la

existencia de una cultura que predomina sobre otras, ahora bien, la diferencia recae sutilmente sobre la acción de interactuar entre los grupos sociales que se encuentran en un mismo espacio, en un punto de encuentro que se denomina coexistencia que permite efectuar este tipo de relación, basado en la interacción.

Touraine (1995), explica el concepto de interculturalidad, como un procedimiento predominante que se puede manifestar en tres fases consecutivas.

- La primera de ellas se define al entrar en contacto con otras culturas, tiende a hacerlas desaparecer en donde se establecen normas de dominación y de no reconocimiento. En este sentido, hace referencia a que la cultura predominante homogeniza, transmitiendo sus significados para ser apropiados y reproducidos con las mismas costumbres por el otro grupo.
- En segundo lugar, cuando dos o más culturas se conectan, se reconoce el contexto y las particularidades de las culturas que establecen relaciones de diálogo y respeto que modifican los escenarios simbólicos de las culturas que han entrado en interacción. Aquí se acerca a la visión entregada por Aguado, en el acto de aprender de los otros contextos culturales, en donde existen modificaciones de los escenarios con el objetivo de que las costumbres interactúen en un espacio en común.
- Por último, en tercer lugar, las culturas precisamente comienzan un diálogo que no modifica sus estructuras, sino que permanecen intactas las costumbres y significados de cada una de ellas. Es aquí cuando el autor se acerca más a la noción de multiculturalidad, en donde existen relaciones, pero sin modificaciones de las estructuras de cada cultura, es decir, coexisten, pero sin perturbar los elementos simbólicos para cada una de ellas.

Estos elementos se pueden destacar dentro de las sociedades o en los contextos sociales en donde permanecen dos o más culturas que se diferencian entre sí.

La noción de interculturalidad entendida por Fernández y García es rescatada por Tubino (2004), al plantear que la interculturalidad no es un concepto, sino más bien, es una manera de comportarse y una propuesta ética. Puede ser considerada como una

actitud que resulta necesaria en un mundo que a nivel tecnológico se encuentra cada vez más conectado. Esto tiene como resultado la interacción entre culturas que se enriquecen mutuamente, entendiendo a su vez que las culturas no son estructuras estáticas, sino que más bien, son estructuras dinámicas que justamente lo son a consecuencia de la interacción entre diversas costumbres.

Coincide en aspectos mencionados por Aguado y Touraine, en donde se concibe la interculturalidad como un elemento dinámico que permite la interacción entre individuos mediante el diálogo y junto con ello, el enriquecimiento de las culturas por aprender del otro. Estos elementos, según mencionan los autores, serían un buen antídoto en contra de algunas "enfermedades sociales" que debimos haber superado hace muchos siglos atrás, pero que lamentablemente perduran hasta nuestros días.

Por todo esto consideramos esencial el paso desde el multiculturalismo al interculturalismo, ya que es necesario lograr una mayor interacción entre las diferentes culturas existentes, para generar un proceso de enriquecimiento mutuo. Debido a que entendemos la interculturalidad como el reconocimiento de la diversidad como un valor y apuesta por la pluralidad cultural como elemento dinámico y creativo de la sociedad. Lo señala Dietz (2012), al plantear que el paso del multiculturalismo anglosajón al interculturalismo europeo sucede debido a la incapacidad de las sociedades frente al desafío de la diversidad.

Debemos tener muy claro que la interculturalidad, no es solo un proceso que ya está acabado, sino que más bien es un proceso presente y que está "siendo", que implica complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, porque no es solo una actividad que implica describir las realidades y los contextos, sino que más bien pretende desarrollar una interacción entre las personas, los conocimientos y las prácticas culturalmente distintas, y esta interacción reconoce y parte de una asimetría en todos los sentidos y ámbitos social, económico, político, de poder, de condiciones institucionales, y que tienen a limitar la posibilidad de que el otro pueda ser considerado como un sujeto con propia identidad y diferencia (Walsh, 2005). Debido a esto, un diálogo intercultural es fundamental, porque exige reconocer los derechos de los colectivos culturalmente diferentes, y por lo mismo, es un acto social y educativo que promueve el derecho a la propia identidad.

Ahora bien, en Latinoamérica, este concepto aparece como respuesta a problemáticas de las poblaciones originarias, y se enfoca principalmente en el ámbito educativo, lo que supone una educación cultural y lingüística acorde para fomentar la identidad cultural de estas comunidades, y para la otra población supone una educación que permite conocerlas características de estas culturas, promoviendo su respeto y una lucha contra el racismo, en definitiva, trabajar para interculturalizar a la sociedad (Schmelkes, 2005).

Por su parte en Chile, con el regreso a la democracia década de los '90, se comienza a abordar de alguna manera la problemática indígena como nunca antes se había realizado. De hecho, en el año 1993 se promulgó la Ley Indígena, que establecía entre otros ámbitos, que todas las carreras universitarias deberían incluir en sus programas de estudio, la historia y cultura de los pueblos originarios, asunto que hasta la fecha aún no se ha aplicado. Y, por otro lado, lo intercultural, como problemática, solo se ha acotado a lo indígena, dejando fuera de esto a otras identidades culturales como migrantes o gitanos, de ahí que, en Chile, lo intercultural sea mirado o entendido como algo focalizado netamente al colectivo "indígena" o de los pueblos originarios, y no considerando que competa al conjunto de la sociedad.

### **2.3. Diversidad cultural en el contexto educativo.**

Desde el punto de vista educacional, la diversidad cultural se ha desarrollado mediante parámetros que responden a la diversidad que existe en la sala de clases, con el propósito de mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturalmente minoritarias y, a su vez, con el fin de preparar a los alumnos de la cultura predominante para aprender de aquellos que en el aula representan una minoría. Por esto, cualquier práctica educativa que ignore la multiculturalidad y con ello la diversidad del estudiantado en el aula, no podría llamarse educación (García y Goenechea, 2009). En este sentido, la interculturalidad en las escuelas debe ser aquella situación de contacto de culturas aceptada para que enriquezca al aula y a la institución educativa, con sus diferencias, similitudes y necesidades del estudiantado, asunto que en el pasado nuestras sociedades han ido configurando una cultura identitaria contraria a la diversidad (Galindo, 2005), y quienes no se identificaban con esa identidad fueron progresivamente excluidos, segregados y reprimidos.

Sin embargo, actualmente esta situación es cada vez más compleja debido al proceso migratorio, pues han llegado a nuestras sociedades personas provenientes de diferentes países y sociedades, portadoras de muy distintas culturas, lo que lo hace cada vez más diverso, complejo y heterogéneo, ya que ahora la diversidad cultural se presenta de “forma interrelacionada con otros retos como la inmigración, la globalización, la desigual distribución de los recursos” (Galindo, 2005, p.309). Pero debemos tener en cuenta, que decir inmigrante ya supone "algo" es un concepto cargado de prejuicios, muy similar ocurre cuando se habla de "otros"<sup>4</sup>. “No se suele considerar por igual a las personas que vienen en patera que a las que vienen en yate, aunque ambos sean inmigrantes” (Illanes y González, 2006, p.3).

Bajo esta premisa encontramos el rol innegable de socialización que cumple la institución escolar. Y aunque la socialización que allí se ejerce muchas veces resulta contradictoria con los procesos de socialización del estudiantado de diferentes culturas, de igual forma “debe ayudar a los alumnos a desarrollar el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para funcionar efectivamente en la cultura comunitaria, en la cultura nacional predominante y con/entre otras culturas y subsociedades”. (Aguado, 1998, p.95).

Homologando lo expuesto en la referencia anterior contextualizado en el escenario escolar, se deduce que el estudiantado extranjero debe ser integrado en la escuela mediante el proceso de aculturación. Sin embargo, la aculturación en este medio, debiera ser funcional a la cultura predominante, es decir, la minoría cultural es integrada a la masa cultural predominante, pero debiendo ajustarse a los parámetros de convivencia.

Por otro lado, la organización escolar debe diseñarse en función de las necesidades de todos los alumnos, con el propósito de potenciarse mutuamente. Más aun, considerando la idea de sociedad diversa en la que nos encontramos. Se debe concebir, de esta

---

<sup>4</sup> Con el término "otro" se hace referencia a pertenecer a otra raza, nacionalidad o colectivo distinto a los patrones aceptados socialmente, y ser "indio" o ser descendientes de indígenas o ser negro o tener la piel oscura, implica para la generalidad de los países latinoamericanos, ser menos. (Véase Díaz citado en Aman, 2010).

manera, una escuela que intente “construir relaciones dialógicas y equitativas entre individuos pertenecientes a diferentes universos culturales” (Sagastizábal, 2009. p.210). De esta forma al respetar la diversidad cultural del estudiantado, estamos incluyendo la posibilidad de cultivar dentro de las escuelas, la cultura propia que garantizará su identificación personal y de su grupo social (Sagastizábal, 2009).

En esta lógica cabe incluir al estudiantado extranjero o inmigrante en la escuela, pues su afluencia es cada vez más masiva. Así, entendemos por inmigración un fenómeno complejo que admite ser tratado desde múltiples perspectivas: geográfica, histórica, económica, política y moral. Todas ellas interactúan y se condicionan mutuamente. “La educación no debe ser ajena a esta realidad cambiante y debe desarrollar procesos educativos sensibles a la diversidad cultural del entorno y propiciar modelos sociales más justos, y capaces de afrontar situaciones como el racismo, xenofobia, discriminación” (Illanes y González, 2006, p.3).

El incremento del número de estudiantado inmigrante desgasta la capacidad y la calidad del sistema educativo cuando pretende dar respuesta a las necesidades de escolarización del conjunto de la población en edad escolar, porque la diversidad cultural en las aulas se observa más como un inconveniente que distorsiona la dinámica normal de la enseñanza, siendo considerada una dificultad para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el sistema educativo responde de modo poco adecuado a las necesidades derivadas de la convivencia de grupos socioculturales diversos y esta deficiente respuesta contribuye a generar desigualdad de oportunidades en los miembros de las minorías culturales.

Por esto la diversidad cultural no puede verse de manera aislada, sino más bien, como una manifestación de la realidad, y atenderla significaría desarrollar una educación de calidad, en donde todo el alumnado pueda desarrollar al máximo sus capacidades, y también, donde la escuela debe acercar la vida real del estudiantado a las salas de clases de las escuelas, no ser una burbuja de la sociedad.

Galindo (2005), expresa que es necesario modificar aspectos estructurales de la vida en las aulas, básicamente los que fomentan la sumisión y la heteronomía; asimismo, hay que erradicar el currículo oculto, convertido en un gran obstáculo para efectuar una



enseñanza respetuosa con la diversidad cultural. Se debe avanzar hacia una enseñanza que supere la fractura existente entre el aprendizaje académico-escolar y el vivencial, entre lo que se aprende en las aulas y fuera de ellas, es decir, acercar la vida del aula a la realidad vivida por el alumnado. Se desprende de lo anterior que para que un aula se proponga la tarea de atender la diversidad, debe hacerlo en el contexto natural de la cultura, sin "sumisión ni heteronomía" siendo esta la gran importancia que, a nuestro juicio, el autor desea para una educación que integre la formación educativa en un contexto cultural diverso.

En este sentido, la multiculturalidad en las escuelas debe ser aceptada para que enriquezca al aula y a la institución educativa, con las diferencias, similitudes y las necesidades del estudiantado.

Esta es la realidad con que nos encontramos actualmente en las aulas de las escuelas, realidad que va cambiando en los últimos años y que ha "provocado una brecha desconcertante entre aquello que es objeto de la educación y lo que realmente debería ser objeto de la educación" (Imbernon, 2002, p.7). El desafío de la nueva educación es proporcionar elementos que puedan colaborar con una mayor reflexión y diálogo constructivo, para poder generar relaciones basadas en la solidaridad para todos y todas.

La diversidad es la base de la pedagogía, pues es la que permite que se dé expresamente la "acción educativa". Una educación intercultural permite erradicar el racismo imperante en nuestras sociedades y es un objetivo de la educación para toda la población. Por ello, es necesario que la educación requiera de un sistema que se defina en la diversidad y que sea capaz de atenderla para lograr la equidad y justicia en educación, ya que, en toda la escuela, tanto el profesorado como el estudiantado son diversos.

Por su parte, Magendzo (2000) argumenta que la educación debe atender el fenómeno de la diversidad cultural y contribuir con disposición a erradicar la discriminación. En este sentido, la organización escolar debe diseñarse en función de las necesidades de todo el estudiantado, para potenciarlos de manera mutua, más aún, considerando la idea de sociedad diversa en la que nos encontramos. Se debe concebir, de esta manera, una escuela que intente "construir relaciones dialógicas y equitativas entre individuos

pertenecientes a diferentes universos culturales” (Sagastizábal, 2009, p.210). De esta forma, al respetar la diversidad cultural del estudiantado, se estará incluyendo la posibilidad de cultivar dentro de la escuela la cultura propia como garantía de identificación personal para el estudiantado y de supervivencia cultural para el grupo. La educación, por lo tanto, no debe ser ni estar ajena a esta realidad cambiante, debe desarrollar procesos educativos sensibles a la diversidad cultural del entorno y propiciar modelos sociales más justos, y capaces de afrontar situaciones como el racismo, xenofobia, discriminación.

La educación intercultural plantea la integración en el interior de la escuela con la finalidad de construir relaciones más democráticas y solidarias. No obstante, también establece los comportamientos que estos sujetos "diferentes" deben tener en la sociedad, qué es moralmente correcto y qué no, de acuerdo a su propia concepción de la realidad.



## **CAPÍTULO 3. Modelos Educativos para la Diversidad Cultural**

Como consecuencia de esta diversidad presente en los centros educativos de Chile, nos viene la pregunta de ¿cómo es la vida que se desarrolla dentro de ellos? De esta manera, nos enfrentamos a ¿qué o cómo se están haciendo las cosas para una educación en diversidad cultural?

Para comprender mejor todo este proceso, es que este capítulo se compone de tres apartados. En el primer apartado presentamos una visión general de qué manera están enfrentando actualmente los centros educativos la diversidad cultural.

En un segundo apartado nos centramos en presentar diferentes miradas y acciones que se han generado para la gestión educativa de esta diversidad cultural existente en las salas de clases, presentando algunos modelos educativos para la gestión de esta diversidad cultural que se han propuesto y puestos en marcha en centros educativos, con sus principales características.

En el tercer apartado, exponemos como en Chile se ha ido gestionando esta diversidad cultural presente en los centros educativos, principalmente en los últimos años, y exponiendo como se ha implementado en el currículo educacional chileno, y el lugar que ha ocupado el estudiantado inmigrante en las diferentes políticas educacionales, que principalmente se han elaborado para el colectivo de pueblos originarios.

### **3.1. Las Instituciones Educativas ante la Diversidad Cultural.**

Los procesos de adaptación de los niños migrantes se realizan principalmente a través de los centros educativos, que se configuran como las instituciones organizadoras de la educación, pero también como elemento de adaptación social para este estudiantado en particular.

En este sentido, Chile es un país nuevo en el tratamiento de la diversidad cultural y las instituciones educativas no tienen ni los recursos, ni la experiencia necesaria para trabajar modelos de integración más democráticos y pluralistas, por otro lado, los docentes tampoco tienen la preparación necesaria para enfrentarse a este nuevo

escenario y por consecuencia los alumnos tampoco poseen elementos que les permitan generar escenarios de integración e inclusión hacia sus pares.

Es por esto, que recogiendo las palabras de Sabariego (2002), surge un desafío para el sistema educativo en general que compromete básicamente su capacidad de formar a todos los ciudadanos para participar en una sociedad democrática plural, y que sitúa la educación intercultural como parte integral de este proyecto.

De acuerdo a esto, entonces nos queda responder la pregunta ¿cuál es el sentido y la función de la escuela y el currículo frente al actual contexto migratorio?, pero para responder esta pregunta, surgen una serie de elementos claves para instalar el concepto de diversidad cultural en la sociedad y en las instituciones educativas en particular.

En primer lugar, se debe entender que el conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural es la base de un avance social e institucional, donde conocer al otro supone el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural como algo ineludible para la promoción de la igualdad de oportunidades, accediendo a una comprensión compleja de las redes de significados que la propia cultura escolar implica.

En segundo lugar, la convivencia democrática es también un elemento clave del progreso personal y colectivo, y facilita el aprendizaje de competencias sociales y emocionales desde el análisis crítico y constructivo de la realidad socioeducativa. En efecto, promover una verdadera convivencia democrática escolar debe partir de un proceso dinámico donde los conflictos sean vistos como oportunidades y como motor de cambio e innovación en la escuela.

En tercer lugar, el igualitarismo es un principio vital dado que nos hace reconocer la existencia de singularidades culturales, pero evitando toda construcción de actitudes estereotipadas que deriven hacia situaciones de desigualdad social y cultural en la escuela. El igualitarismo constituye una pieza clave en la comprensión de una realidad escolar donde la diversidad y la diferencia es un valor educativo positivo y enriquecedor, y no entendido como un elemento negativo o perturbador del clima y la convivencia escolar. Desde esta perspectiva, el igualitarismo nos facilita ver a las personas como sujetos libres, autónomos y responsables, con sus identidades personales y culturales diferenciadas, con igualdad de derechos, deberes y oportunidades.

Finalmente, en cuarto lugar, la participación comunitaria, que en los Centros Educativos hace referencia al necesario proceso de revitalización de la democracia en la escuela intercultural, donde el diálogo, la comprensión y el respeto mutuo sean elementos claves de todas las acciones educativas. Este principio pedagógico constituye todo un reto de renovación para las prácticas de interculturalidad en los centros educativos, ya que supone un avance desde el reconocimiento de la diversidad cultural hacia la crítica interna y la necesaria democratización cultural en el contexto educativo. Un ejemplo de ello, sería la participación de las familias de origen inmigrante en el escenario escolar, algo fundamental si se pretende desarrollar de manera óptima los objetivos y principios de la educación intercultural (Leiva, 2008).

No obstante, como señala Sabariego (2002), para repensar esta nueva realidad hacia una sociedad pluralista y democrática, y educar a todo el alumnado para ser futuros ciudadanos y ciudadanas efectivas se requiere de una reforma urgente de las instituciones educativas, con el fin de hacer posible una práctica democrática y el reconocimiento de múltiples visiones del mundo.

Aunque hay quienes puedan afirmar que los centros educativos no reproducen de forma mecánica los procesos de discriminación y desigualdad, es indiscutible que éstos sí enmascaran y neutralizan estos mismos procesos en la conformación de una normalidad integradora, y la manera en que los centros educativos procesan la diversidad que debe recibir el profesorado y estudiantado ha sido, salvo algunas excepciones, homogeneizada y uniformizada (Dussel, 2000), o en algunos casos instaurar en el año, una semana lúdico-festiva, llamada “Semana Cultural” o de nombre similar, donde el inmigrante puede expresar sus pertenencias a lo mismo. Pero, para lo mismo y para ellos/ellas mismas, porque para la mayoría de los miembros del Centro, solo será como un viaje turístico por diferentes lugares sin haber salido de casa.

En el caso particular de Chile, el importante flujo migratorio que se ha producido en los últimos años ha ido de la mano con un recrudecimiento de las prácticas discriminatorias que, sumado a la presencia más visible de colectivos migrantes, está produciendo un aumento de la xenofobia, la alterofobia y la discriminación.

### **3.2. Modelos Educativos para la Diversidad Cultural**

A pesar de la existencia de numerosas propuestas de modelos para afrontar la diversidad cultural en educación (Mauviel, 1985; Verne, 1988; Grant y Sleeter, 1989; Kaluf, 2005; Bartolomé, 1997; Besalú, 2010 y Essomba, 2007, entre otros), nos parece muy interesante exponer las tres últimas clasificaciones, y principalmente la de Margarita Bartolomé, porque sigue resultando una de las más representativas dentro del ámbito de la diversidad cultural hoy en día.

En la actualidad, la diversidad cultural ha adquirido nuevas dimensiones, provocadas no solo por el incremento de los movimientos migratorios en un mundo cada vez más interconectado, sino también, por la necesidad de aceptación y respeto a los distintos grupos culturales. El mundo, que viene experimentando cambios sociales, políticos y económicos sustanciales en los últimos años, ha sufrido una transformación que implica la creación de nuevas formas de entenderlo y de crear soluciones efectivas para afrontar esta nueva realidad, una de ellas, sin duda es la compleja multiculturalidad presente en las sociedades actuales. De esta manera, se propicia el intercambio de conocimiento, cultura, información y la posibilidad de conectar con persona de cualquier parte del mundo y en cualquier momento. Sin embargo, aunque contamos con información al instante y conocemos cada vez más sobre la cultura y las sociedades de otras latitudes, esto no es seguridad de que estemos del todo preparados, ni educados, para convivir con personas diferentes a nosotros.

A la vez que vivimos en un planeta que se presenta más global que nunca, donde los límites son cada vez más ambiguos y las barreras se difuminan y, en algunos casos, incluso desaparecen. Nos encontramos, por tanto, ante el origen de un nuevo modelo de ser humano, de sociedad y, por tanto, de educación.

Como señala Massot (2003), el siglo XXI será el siglo del mestizaje. Actualmente, el intercambio de ideas y bienes, y el movimiento de personas es más intenso que nunca, nuestro planeta se está convirtiendo en una "aldea global". Aunque algunos Estados se empeñen en seguir levantando muros de incomunicación, la mezcla, el mestizaje y la integración igualitaria de personas es la realidad que se está erigiendo con mayor fuerza

No obstante, la gestión de esta diversidad en Chile, tanto en los procesos de acogida como en la escolarización del estudiantado de familias inmigrantes, no están contempladas las peculiaridades de su identidad cultural. En este sentido, la educación es una de las estructuras de las sociedades de acogida que se han visto desbordadas por la afluencia de nuevas poblaciones, sin embargo, aún bajo estas condiciones si todos somos iguales, todos debemos ser tratados de manera igual (Bartolomé, 1997), lo que supondría una clara aceptación de la diversidad.

Es por esto, que se debe focalizar en estos procesos en un marco de reflexión, contextualizando las características del entorno social y generando estrategias de gestión que apunten a un modelo más inclusivo. Por esto, la importancia de comprender y reconocer los modelos de gestión de la diversidad cultural existentes en un determinado contexto educativo, ya que esto nos permitirá trabajar de manera consciente bajo un determinado paradigma.

En el marco del diagnóstico a la escuela multicultural realizado en Cataluña, Bartolomé (1997) nos señala que existen criterios fundamentales para situar o clasificar los distintos modelos de gestión de la diversidad de acuerdo a su finalidad última, es decir, los que se pretende alcanzar o conseguir con ellos. En este sentido, nos ofrece cinco grandes objetivos que son:

- Mantener la cultura hegemónica de una sociedad determinada.
- Reconocer la existencia de una sociedad multicultural.
- Fomentar la solidaridad y reciprocidad entre culturas.
- Denunciar la injusticia provocada por una asimetría cultural y luchar contra ella.
- Avanzar hacia un proyecto educativo global que incluya la opción intercultural y la lucha contra la discriminación.

No obstante, dentro de cada uno de estos criterios pueden subyacer una serie de modelos diversos, que se diferencian entre sí por las estrategias que utilizan para alcanzar una finalidad, por la población concreta a que se dirigen (a todo el estudiantado o solo al inmigrante), y por la amplitud de su acción (a un aspecto o a toda la institución escolar) (Bartolomé, 1997). Como se puede apreciar dentro de un amplio criterio,



existen otros aspectos de clasificación de acuerdo a estrategias, población y amplitud, lo que permite entregar una visión más acabada de cada uno de ellos.

Esto resulta fundamental, ya que aunque todos puedan reconocer estos modelos y todo el mundo coincide en resaltar la necesidad de respetar los valores, la ideología y las creencias de cualquier persona, con independencia de su origen étnico o cultural, pero la discusión nace cuando se debe identificar cuál debe ser el modelo que permite conseguir ese objetivo social, y es aquí donde surge la gran problemática, ya que para poder identificar o adoptar un modelo en particular, debemos tener claridad sobre que propone cada uno, cuál es su finalidad y finalmente cuál se adapta mejor a la realidad social en que se pretende implementar.

### **3.2.1. Modelos según Bartolomé**

Nos parece interesante en primer lugar presentar la clasificación de Bartolomé (1997) por su amplitud y valor. Como veíamos anteriormente, esta clasificación nos presenta cinco grandes dimensiones o modelos (ver Tabla 7) que se dividen de acuerdo al enfoque, que pueden apuntar hacia:

- El reconocimiento de la pluralidad de culturas en aspectos parciales o globales dentro del marco escolar
- Una opción intercultural basada en la simetría cultural
- Una sociedad más justa luchando contra la asimetría cultural, social y política
- Un enfoque global que incluye la opción intercultural y la lucha contra toda discriminación.

Con el fin de dar una mayor claridad a la clasificación de los diversos modelos que se plantean y basados en la finalidad que persiguen cada uno de ellos, le daremos a cada uno el nombre de enfoque y que de acuerdo a su objetivo los clasificaremos en Hegemónico, Pluralista, Intercultural, Sociocrítico y Enfoque Global.

Tabla 7. Modelos para la Gestión de la Diversidad Cultural según Bartolomé

Enfoque	Modelos	Características
<b>Hegemónico</b>	Asimilacionista	Niega la diversidad cultural, olvida o rechaza la cultura de origen y las incorpora plenamente a la cultura mayoritaria.
	Compensatorio	Las diferencias culturales consideradas como déficit, por lo que se justifica desarrollar procesos para combatir y compensar las desigualdades resultantes.
	Segregacionista	Aísla a las minorías étnicas en escuelas especiales, impidiendo o dificultando su acceso al sistema educativo dominante.
	Currículum Multicultural	Modifica parcial o totalmente el currículum educativo, introduce contenidos multiculturales a través de temas o unidades, pero deja intacta la estructura formal del currículum explícito mayoritario
<b>Pluralista</b>	Pluralismo Cultural	Busca el reconocimiento del derecho a expresar la identidad cultural de las minorías étnicas. Propone separación parcial o total de grupos en instituciones educativas o la posibilidad de tener un currículum diferenciado.
	Orientación Multicultural	Vincula la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural, para que el estudiantado evalúe positivamente tanto la identidad personal como cultural, para integrarse de manera efectiva en la sociedad al igual que en su grupo étnico.
<b>Intercultural</b>	Intercultural	Modelo aplicado tanto al estudiantado migrante y no migrante. Les prepara para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural es reconocida como legítima.
	Holístico de Banks	Aborda la educación intercultural desde un enfoque institucional, incorporando crítica, denuncia y lucha contra desigualdades, discriminación y racismo. Lo acerca a los modelos sociocríticos.
	Antirracista	Evita la transmisión de valores y conductas racistas. Esfuerzo concentrado en aspectos institucionales y estructurales, y en mayor cobertura de asuntos sociales como racismo o clasismo.
<b>Sociocrítico</b>	Radical	Acción concienciadora hacia minorías culturales marginadas. Vincula procesos educativos, organizativos, sociales y políticos desde un punto de vista sociocrítico y promoviendo la reconstrucción social.
<b>Global</b>		Compuesto por modelos tendientes a un Proyecto Educativo Global, incluyelos modelos interculturales y antirracistas como base para la formación de una ciudadanía, activa, crítica, solidaria y democrática en un mundo plural. Promueve la diversidad e igualdad, en post de educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural.

Fuente: Elaboración Propia, en base Bartolomé (1997).

### **3.2.1.1. Enfoque Hegemónico**

Dentro del primer enfoque dirigido a mantener la cultura dominante de una sociedad determinada, se encuentran los modelos asimilacionista, compensatorio y segregacionista.

#### **a. Modelo Asimilacionista**

En este modelo, se parte de la negación de la diversidad cultural, que olvida o rechaza su cultura de origen del grupo étnico minoritario e incorporándolas plenamente a la cultura mayoritaria (Sabariego, 2002), produciendo un proceso de aculturación y donde los alumnos de minorías étnicas deben incorporarse al sistema educativo, el cual no contempla sus particularidades culturales. Su estrategia de actuación es el programa de inmersión lingüística en la lengua del país de acogida.

#### **b. Modelo Compensatorio**

En este modelo las diferencias culturales se consideran como un déficit por lo que se justifica desarrollar procesos para combatir y compensar las desigualdades resultantes (Sabariego, 2002), a través de programas o medidas de atención a la diversidad. La estrategia que utiliza para su desarrollo es la acción del programa de educación compensatoria y un programa de apoyo para el aprendizaje de la lengua del país de acogida.

#### **c. Modelos Segregacionista**

En este modelo se aísla a las minorías étnicas en escuelas especiales, lo que impide o dificulta su acceso al sistema educativo dominante. Uno de los casos característicos del uso de este modelo es el de los centros educativos para negros que se desarrollaban en Estados Unidos, donde negros y blancos asistían a centros separados. La estrategia predominante en este modelo es la organización de centros educativos para minorías étnicas marginadas.

### **3.2.1.2. Enfoque Pluralista**

El segundo enfoque apunta hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas en forma parcial o global dentro del ámbito escolar, dentro de este enfoque podemos

encontrar los modelos de Currículum Multicultural y el de Pluralismo Multicultural. Es importante mencionar que Bartolomé (1997) mencionaba en la intersección de este enfoque pluralista, al modelo de orientación multicultural y señalaba también que este modelo iba evolucionando hacia enfoques más interculturales, tal como lo muestra Sabariego (2002) ya inserto dentro del enfoque intercultural.

#### **a. Modelo de Currículo Multicultural**

Este modelo principalmente plantea la modificación parcial o total del currículo educativo introduciendo contenidos multiculturales a través de temas o unidades, pero dejando intacta la estructura formal del currículo explícito mayoritario (Sabariego, 2002). Sus estrategias predominantes son el currículo auditivo, el programa infusionista y el programa de transición que supone reconocer la lengua materna para dar paso luego a la enseñanza del idioma del país de acogida.

#### **b. Modelo de Pluralismo Cultural**

En este modelo, se busca el reconocimiento del derecho a expresar la identidad cultural de las minorías étnicas y que, a través de diversos casos a lo largo principalmente de Europa, este modelo propone la separación parcial o total de grupos en instituciones educativas o también la posibilidad de tener un currículo diferenciado. Sus principales estrategias consisten en la creación de escuelas para grupos minoritarios que estén orientadas a la preservación de su cultura particular, como así también la implementación de programas de mantenimiento.

Como lo señala Sabariego (2002) en estos modelos la finalidad es crear una comunidad homogénea y estable en la cual se establezca un diálogo superficial entre los contenidos culturales de las personas integrantes.

#### **3.2.1.3. Enfoque Intercultural**

Dentro del enfoque intercultural nos encontramos con los modelos de Orientación Multicultural, el Intercultural y el Holístico de Banks.

Como señalamos anteriormente, si bien es cierto, Bartolomé señala que el modelo de Orientación Multicultural se encuentra en la intersección de los enfoques Pluralista e

Intercultural, nos quedaremos con la clasificación que entrega Sabariego (2002), quien sitúa este modelo dentro del enfoque intercultural, ya que creemos que, debido a su evolución, hoy en día lo podemos situar directamente en el Enfoque Intercultural.

#### **a. Modelo de Orientación Multicultural**

Este modelo trata de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural con el fin de que el individuo pueda realizar una evaluación positiva de la identidad tanto a nivel personal como cultural y de esta manera integrarse de manera efectiva en la sociedad al igual que en su grupo étnico. Su principal estrategia tiene relación con los programas de desarrollo de la identidad étnica y cultural, aunque de acuerdo a lo que señala Bartolomé (1997) también aparecen algunos programas para la formación del autoconcepto y autoestima que irían dirigidos no solo a las minorías étnicas, sino que, a todo el estudiantado, lo que le daría un carácter intercultural.

#### **b. Modelo Intercultural**

Es un modelo que se aplica no solo para el estudiantado migrante, sino que, para todo el estudiantado, y se les prepara para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural es reconocida como legítima. De acuerdo a Bartolomé (1997) los principios en los que debería basarse la educación intercultural serían:

- Respeto a la diversidad cultural y denuncia de las políticas de marginación y/o segregación hacia los inmigrantes y minorías étnicas. Como consecuencia, ha de evitarse la separación física del estudiantado culturalmente diferente.
- Relevancia de la educación intercultural para todo el estudiantado.
- Desarrollo de la misma dentro de un proyecto educativo y social global. Los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural deben ser atendidos en ese contexto global.
- Desde esa perspectiva educativa, reducción de apriorismos que tienden a jerarquizar culturas y son la base del etnocentrismo, la xenofobia y el racismo.

Dentro de sus estrategias se encuentran: el programa de relaciones humanas en Centros educativos, el programa orientado a valorar la diferencia y vivir la diversidad y el programa multicultural lingüístico. Según Essomba (2008), el desarrollo de un currículo

intercultural, se basa más en aspectos cualitativos que cuantitativos y su desarrollo estaría limitado a aspectos como:

- Una falta de formación del profesorado
- Una cultura escolar basada en planteamientos etnocéntricos
- Un currículo segmentado y sobrecargado
- Una cultura de trabajo docente individualista
- Confusión sobre lo que realmente significa un currículo intercultural

Por tanto, requiere de un profundo debate y preparación para su implementación.

### **c. Modelo Holístico de Banks**

Este modelo aborda la educación intercultural desde un enfoque institucional, incorporando elementos de crítica, denuncia y de lucha contra las desigualdades, la discriminación y el racismo, lo que lo acercaría a los modelos de tipo sociocríticos.

Según Essomba (2008), el modelo de Banks nos ofrece uno de los modelos curriculares más conocidos y establece cuatro estadios de desarrollo para la diversidad cultural, que son:

- Estadio de las Contribuciones: El currículo posee una naturaleza etnocéntrica, por tanto, no da cabida a elementos de la diversidad cultural.
- Estadio Aditivo: En este punto se puede intuir el comienzo de una transformación curricular, dejando de lado la visión etnocéntrica.
- Estadio Transformativo: En este estadio ya se desarrollan proyectos y actividades que aportan diversas representaciones de un mismo objeto o hecho de estudio, por lo que representa un enriquecimiento para todo el alumnado.
- Estadio de la acción social: Es el de mayor desarrollo, posee una mirada que promueve en toda la comunidad la diversidad cultural y donde el alumnado comparte su trabajo con las personas de su barrio o pueblo.

La estrategia de este modelo es de tipo multifactorial y supone la creación de un ambiente escolar donde todos los factores asociados también contribuyan a lograr su objetivo. Se puede resumir en la siguiente figura (ver figura 3)



Figura 3. Modelo Holístico de Banks (1991).

Fuente: Bartolomé (1997, p.57)

De acuerdo a lo que señala Sabariego (2002), estos modelos interculturales (Orientación Multicultural, Intercultural y Holístico de Banks) admiten que la diversidad étnica y cultural es un elemento positivo y enriquecedor en la vida de todas las personas y pretenden ayudar al estudiantado a reconocer y aceptar tanto la propia identidad como reconocer las identidades culturales de los otros y permiten a todo el estudiantado (y no solo al extranjero) contemplar los conceptos y temas desde diferentes perspectivas culturales para cultivar en ellos la aptitud y actitud de empatía y valoración de las diferencias.

#### 3.2.1.4. Enfoque Sociocrítico

Este enfoque comprende los modelos educativos dirigidos a la lucha contra la injusticia provocada por una asimetría cultural (Sabariego, 2002) y se pueden mencionar dos modelos que son el antirracista y el radical.

### **a. Modelo Antirracista**

Este modelo procura evitar la transmisión de valores y conductas racistas, sin embargo, más que una revisión del currículo su esfuerzo se concentra en los aspectos institucionales y estructurales y en la mayor cobertura de asuntos sociales como el racismo o el clasismo.

Algunas de sus estrategias son: el desarrollo de una formación concientizadora del profesorado sobre el hecho social, promover al profesorado perteneciente a minorías étnicas, desarrollo de políticas antirracistas y en caso de haber casos de racismo su denuncia y seguimiento.

### **b. Modelo Radical**

En este modelo, la acción concienciadora se realizaría hacia las minorías culturales marginadas. Esto supone vincular estrechamente los procesos educativos y los organizativos, dentro de un marco global o integral que acentúa la fuerza de los procesos comunicativos tanto en la producción de un conocimiento alternativo a la cultura dominante como en las luchas que reivindican una transformación del orden económico, social y cultural que está manteniendo la violencia estructural generadora de marginación (Bartolomé, 1997), por tanto es un modelo que vincula los procesos educativos, organizativos, sociales y políticos desde un punto de vista sociocrítico y que promueva la reconstrucción social.

A modo de resumen y de acuerdo a lo señalado por Sabariego (2002) el enfoque sociocrítico engloba los modelos antirracistas y radicales, dirigidos a preparar a las personas para crear y mantener una sociedad justa, democrática y no racista en un contexto social multicultural, eliminando todas las formas de discriminación y opresión, individuales e institucionales, alimentadas por las estructuras sociales predominantes.

#### **3.2.1.5. Enfoque Global**

Este enfoque está compuesto esencialmente por modelos tendientes hacia un Proyecto Educativo Global, que incluiría simultáneamente el modelo intercultural y el antirracista como base para la formación de ciudadanas y ciudadanos, activos, críticos, solidarios y democráticos en un mundo plural, por tanto, es un modelo que promueve la valoración



de la diversidad y la igualdad y busca educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural.

Más que un modelo instalado, este sería el gran reto educativo del siglo XXI, ya que el estudio de estos modelos permite contrastar dicha práctica con la utopía, para establecer con realismo procesos que faciliten el camino hacia una sociedad verdaderamente intercultural, y esto se debería esencialmente a que el “el discurso teórico se ha introducido con mucha mayor rapidez que la práctica educativa multicultural (Bartolomé, 1997).

Su estrategia de desarrollo se encontraría a través de un programa de educación para la responsabilidad social que permita hacer realidad una educación que conviva en la diferencia y en un plano de igualdad, la convivencia democrática y la justicia social.

### **3.2.2. Modelos según Besalú**

Para Besalú (2010), los modelos y programas educativos para la atención de la diversidad cultural en los Centros Educativos, son la consecuencia de la suma de las 3 perspectivas teórico-prácticas que existentes (Asimilacionismo, Multiculturalismo e Interculturalismo) y los condicionantes de la realidad.

#### **3.2.2.1. Modelo Racista o Segregador**

En este modelo hay una separación del estudiantado según su procedencia racial o cultural. Al estudiantado se le enseña en su idioma materno y se le es entregar una escasa y deficiente instrucción en la lengua oficial del país. Existe una segregación escolar pero también territorial, económica y política. Es el llamado racismo institucionalizado. Ejemplos serían las reservas indias de EE.UU. y los centros educativos del Apartheid en Sudáfrica.

#### **3.2.2.2. Modelo Asimilacionista y Compensatorio.**

Este modelo pretende de forma rápida, la asimilación del estudiantado inmigrante, a la cultura dominante y abandonando su cultura originaria. Se ve al Centro Educativo como la institución clave para la adquisición de una nueva cultura, ignorando o despreciando la cultura familiar. Para ello, es trascendental el aprendizaje del idioma dominante,

como estrategia y como forma simbólica, por lo que es casi el único objetivo educativo en el ámbito de la diversidad cultural. Se sustenta en la teoría del déficit cultural, que justifica los programas de educación compensatoria a colectivos socioculturalmente deprimidos, para aumentar el éxito escolar de los miembros de estos grupos. Un ejemplo sería en España este tipo de modelo, que “pretendía la escolarización y seguimiento de minorías étnicas y culturales” (Besalú, 2010, p.70), orientada exclusivamente a estudiantado gitano.

### **3.2.2.3. Modelo Integracionista o Aditivo**

Promueve que además de enseñar y aprender la lengua del lugar de acogida, se mantenga la lengua y algunas nociones de la cultura originaria. Esta enseñanza bilingüe, y cuasi cultural, pretende conseguir una integración no traumática en la sociedad de acogida. Se entiende que el aprender la lengua materna es buena estrategia pedagógica para aprender de mejor manera la lengua oficial. Es un modelo centrado en capacidades individuales más que en el bagaje cultural de la sociedad (Besalú, 2010).

### **3.2.2.4. Modelo Multicultural o de Pluralismo Cultural.**

Este modelo propone la existencia de un currículo diferenciado, como también asume la diferencia cultural como un derecho, dándole importancia al suministro de información de la cultura del estudiantado inmigrante, para un entendimiento mejor. Para ello, los primeros años de escolarización se realizan en su lengua materna y posteriormente, se promueven programas para la mantención de ella. La lengua tiene una visión funcional y comunicativa del lenguaje.

### **3.2.2.5. Modelo de Relaciones Humanas o de Comprensión Mutua.**

Su principal objetivo es que todo el estudiantado valore las diferencias culturales. Para ello, no solo vale aprender elementos de los diversos colectivos existentes en la sociedad, sino también, clarificar y evaluar los propios valores y creencias, “la eliminación de los prejuicios raciales y los estereotipos y el reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural” (Besalú, 2010, p.70), promoviendo la comunicación y el diálogo entre los diversos colectivos, para encontrar la solidaridad entre estos.

### **3.2.2.6. Modelo de Transformación Social**

Tiene por objetivo que el estudiantado inmigrante tome conciencia para comprender de manera crítica una realidad que pone los pilares del racismo, sexismo y clasismo, para que puedan enfrentarse de manera activa hacia una transformación y emancipación de la sociedad. La educación es eminentemente una lucha ideológica para denunciar el racismo institucional. Su análisis de la realidad es desde el punto marxista, ya que plantea la lucha contra el racismo es equiparable a la lucha contra el capitalismo.

### **3.2.2.7. Modelo Holístico o Global.**

Su objetivo es una educación para la ciudadanía en una sociedad multicultural. Aquí confluyen diversas perspectivas educacionales como, por ejemplo, la ecológica, de derechos humanos, la antirracista, etc., que promueven los nuevos movimientos sociales, pero desde una perspectiva institucional. Busca favorecer que todos los elementos que conforman el proceso de enseñanza–aprendizaje se desarrollen desde nuevos cimientos, ya sea el currículo explícito u oculto, los materiales y estrategias didácticas, las evaluaciones y, por último, el clima de aula y el ambiente escolar.

Por último, podemos hablar de los modelos propuestos por Essomba (2007), los cuales estarían basados en la propuesta sobre estrategias de gestión de la diversidad que habría surgido en una actividad de formación en el marco del consejo de Europa en el año 2003.

### **3.2.3. Modelos según Essomba**

Essomba (2007) recoge las propuestas que propone el Consejo de Europa sobre la atención a la diversidad, concentrándolas principalmente en cuatro modelos y estrategias:

- Especialización
- Incorporación
- Integración
- Inclusión

### **3.2.3.1. Especialización**

Según este modelo el estudiantado es diferente, por lo que se deberían diferenciar tanto los objetivos, contenidos y metodologías a desarrollar, en concordancia con las características propias. Se centra en objetivos y contenidos, no considerando el desarrollo del estudiantado, desde ningún punto de vista, solo importando el logro de los objetivos planteados y los contenidos abordados en la escuela, que son los que dirigen o regulan la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Su estrategia se basa en separar al estudiantado en grupos homogéneos, considerando una variable específica, que en el caso del estudiantado inmigrante sería su origen étnico o cultural. Esta agrupación generalmente sea realizada en dos grupos, por un lado, el de la "mayoría social" quienes desarrollan objetivos y contenidos del currículo general y, por otro lado, los del "currículo especial", por tener características distintas. Para Essomba (2007), esta diferenciación no persigue una segregación del estudiantado, sino que es una manera para encauzar la desigualdad que provoca la tensión entre las creencias propias y las de la cultura dominante. Sin embargo, para Massot (2001), esto es muy peligroso porque categoriza al estudiantado, entre inmigrantes o hijos de inmigrantes, porque solo se realiza teniendo en cuenta que una de las muchas características que tiene estudiantado lo que conlleva una marginación.

Este modelo se asemeja al modelo segregacionista, porque al educar al estudiantado de manera separa, le estamos limitando oportunidades para fomentar su competencia social, para una cooperación con estudiantado diferente, favoreciendo la aparición de entornos sociales fragmentado. Por esto, esta separación es injustificable, porque es posible que sea para una gran parte del estudiantado, la primera vez que se relacionen con estudiantes de otro grupo étnico Sandín (1999), y el ser diferente, no lo hace acreedor de tener que recibir una educación en ambientes o con objetivos diferentes, para poder lograr una igualdad e integración, cuando toda su vida se desarrollara en convivir juntos Essomba, 2007).

### **3.2.3.2. Incorporación**

Este modelo, pese a diferenciarse del anterior, coincide con él en que su atención está más centrada en el currículo que en el estudiantado, y donde su eje central es cómo

desarrollarlo, pero se diferencia del anterior en la implementación en las salas de clases y en su metodología de trabajo. Ofrece un currículo idéntico para todo el estudiantado, deben “alcanzar los mismos objetivos, desarrollar los mismos aprendizajes a partir de los mismos contenidos, y conseguirlo bajo unos mismos principios metodológicos” (Essomba, 2007, p.86), no considerando los intereses o particularidades del estudiantado, debido a que se entiende la diferencia como elemento que no permite alcanzar la igualdad. En otras palabras, deben asumir los criterios generales establecidos para todos por igual.

Niega o no se considera lo diferente, por lo que las estrategias no están orientadas ni a intereses, ni a las necesidades de aprendizaje del estudiantado, provocando que se genere un incremento de la desigualdad entre los miembros del grupo.

Este modelo se asemeja al modelo asimilacionista, donde colaboraría en mantener la cultura hegemónica de la sociedad, provocando la asimilación de los grupos, y provocando un rechazo a su cultura de origen.

### **3.2.3.3. Integración**

Este modelo surge por la necesidad de dar respuestas satisfactorias al manejo de la diversidad cultural en educación, debido a que los modelos de especialización y de incorporación, que son lo han podido hacer. Por ello, han ido surgiendo nuevos modelos para dar respuestas apropiadas a esta situación complicada, uno de ellas ha sido el de la integración. Concepto abordado y conceptualizado desde diferentes áreas, matices y puntos de vista, pero que, en lo relativo a lo educacional, sería estrategia de “gestión de la diversidad, que se aplica a todo el conjunto de alumnos, y se considera el desarrollo de éstos desde una perspectiva global y no solo intelectual” (Essomba, 2007, p.89).

Esta visión se aleja de los anteriores modelos, al sugerir una igualdad dentro de la diversidad. Aquí, la igualdad y diversidad según Sabariego (2002), serían las dos caras de la misma moneda, y se fundaría en el principio de normalización, proceso mediante el cual se proporcionarías las condiciones de vida y de aprendizaje del estudiantado, lo más parecidas a las del conjunto de la sociedad (Essomba, 2008), porque el conjunto del estudiantado es considerado diferente, y las actuaciones socioeducativas, van en la dirección de eliminar las necesidades individuales y diferentes. En este sentido,

podríamos remarcar una diferencia existente entre este modelo y los modelos de especialización e incorporación, y estaría dada en que en los anteriores modelos la identidad del grupo minoritario es rechazada en favor del grupo mayoritario, mientras que en éste se intenta desarrollar una igualdad cultural, en cambio en los anteriores, la identidad del grupo minoritario es rechazada en favor del grupo mayoritario.

Este modelo atiende diferencias de género, étnicas o culturales, además trata de dar respuesta al estudiantado con necesidades educativas especiales, lo que implica una integración en los mismos entornos, en los mismos espacios de sociabilidad o sociabilización y un mismo currículo y actividades educativas.

Podríamos hacer equivaler este modelo a los modelos interculturales propuesto por Bartolomé (1997), ya que supone una aceptación y respeto de la diversidad cultural del estudiantado. Se funda en los principios universales que conceden derechos a todos los hombres y mujeres y sus culturas pero que, a su vez, imponen responsabilidades que hacen posible el respeto y la colaboración mutua (Sabariego, 2002).

#### **3.2.3.4. Inclusión**

Este concepto comienza a surgir en la última década del siglo pasado, y se encuentra muy unido al concepto de integración.

Para Murillo y Hernández (2011) es “un proceso orientado a dar respuesta a la diversidad de características y necesidades de todo el alumnado avanzando hacia una educación de calidad para todos” (p.17).

Según Essomba (2007) sería “más que integración ya que integración hace referencia a un proceso social y educativo principalmente para alumnos con necesidades educativas especiales, mientras que el término inclusión involucraría a todo el alumnado, independiente de cual sean sus diferencias” (p.91). Sin embargo, otros autores consideran que los términos integración e inclusión tienen una relación opuesta, ya que le otorgan un sentido más global al término integración, en cambio, al concepto de inclusión le dan un valor tecnológico y didáctico, pero para Essomba (2007) “la diferencia que contrastaría estos dos modelos, es que la integración es una manera de

entender la diferencia, mientras que la inclusión es una manera de entender la igualdad” (p.92).

La inclusión supone una mirada global y estratégica, visibiliza claramente y con mayor exactitud, en donde los Centros Educativos, no tiene la exclusividad de la gestión de la diversidad, debido a que el estudiantado necesita estar incluido en la vida educativa y social de los Centros Educativos, del barrio, y en la sociedad en general. Así los Centros Educativos pasan a ser ejes vertebrados de la educación que aprovechan los potenciales que existen para transformar el centro educativo en un espacio para todos y todas (Essomba, 2007).

Este modelo plantea, por un lado, que el estudiantado de una sala de clase en su conjunto, pertenece al grupo y, por otro lado, los contenidos tratados en esta sala de clase, deben ser comunes y específicos, para que respondan a las características propias de cada estudiante. Por este motivo, surge la necesidad de flexibilizar la forma de agruparse en función de la necesidad de la actividad, del estudiantado, del Centro Educación, etc., promoviendo contextos de interacción social diversificados y potenciadores del aprendizaje, por lo tanto, su estrategia está centrada en otorgar experiencias de aprendizajes individuales, en parejas, colaborativos en pequeños y grandes grupos, basados en procesos de interacción social, sin ningún tipo de segregación (Essomba, 2007).

Sin embargo, al ser un modelo nuevo, no han aparecido políticas educativas en este sentido, lo que provoca que recurrentemente existan choques o aparezca la clásica tensión en el profesorado entre lo deseable y lo posible (Essomba, 2007), en relación a su práctica docente real, como también tensiones por otros aspectos, entre ellos, las familias del estudiantado inmigrante que también introducen elementos a tener en cuenta.

Es verdad que hoy en día aún en muchos lugares se relaciona la inclusión con estudiantado con necesidades educativas especiales, sin embargo, cada vez más se está asumiendo la diversidad entre todo el estudiantado (Ainscow, 2007), rechazando políticas, culturas y prácticas educativas que promueven todo tipo de exclusión. Por ello, cada vez más surgen diversos movimientos educativos, entre las más conocidas

estaría las comunidades de aprendizaje, que se refieren a numerosos programas y experiencias educativas que tiene en común la transformación del contexto social en el cual se desarrollan, para lo cual utilizan un enfoque comunicativo, que propone el diálogo como forma de relación entre las diferentes culturas, y como camino hacia la superación de desigualdades y exclusiones (Essomba, 2002). Por tanto, es un modelo basado en relaciones dialógicas, pero que tiene como elemento potenciador el considerar a todas y todos los miembros de la comunidad como agentes educadores activos y participantes de la formación del estudiantado.

### **3.3. La diversidad cultural y su relación con el currículo nacional de Chile.**

Una de las realidades a que nos enfrentamos como sociedades mundiales actuales es reconocer la existencia de una amplia diversidad cultural, surgida a raíz de procesos históricos, en donde los seres humanos van configurando sus lineamientos culturales que les permiten ser diferentes a otros grupos sociales.

En las últimas décadas, los movimientos migratorios que se desarrollan en el mundo funcionan como portadores de diversidad cultural, generando conflictos en todos los ámbitos. Por ello, a raíz de estas complicaciones, se elaboró un diagnóstico mundial para la educación por parte de la UNESCO<sup>5</sup>, que incorporaba otros tipos de aprendizajes, a parte del aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer: es el aprender a convivir. Este último "aprender", se orienta al aprender a vivir aceptando las diferencias y respetando a su vez, los valores que contienen las diversas expresiones culturales, dejando de lado el supuesto de que una forma cultural es superior a la otra. Esta, es una gran tarea para la educación, el preguntarse cuál es papel que le corresponde desempeñar para promover el respeto hacia los otros seres humanos, impulsando y promoviendo que se acepten las normas que son relevantes a la hora de establecer la convivencia humana.

La diversidad cultural, no es solo un tema que compete a las diferencias culturales, económicas o étnicas, sino que va más allá, traduciéndose desde lo que consideramos

---

<sup>5</sup> Véase Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.



como una sociedad postmoderna (De Alba, 2005), en la que esta tradición establece un sinnúmero de normas que están regidas por el razonamiento humano y no por la acción divina. En este contexto, es en donde se enmarca la diversidad cultural y en donde se pretende que el currículo tenga la posibilidad de intervenir para promover la aceptación entre las diversas culturas y costumbres que se encuentran al interior de la escuela, promoviendo el ideal de una propuesta para la educación que elimine por intermedio de la reflexión toda manifestación de violencia culturalmente hablando, que podemos encontrar por ejemplo al categorizar una cultura o costumbre como una minoría o simples inmigrantes.

Producto de la industrialización, las escuelas se enfrentan a nuevas condiciones de las sociedades modernas, como el contar con nuevos integrantes en sus sociedades provenientes de un sinnúmero de lugares del mundo, y a la cual debe dar cabida. En este contexto, los países industrializados promovieron la educación laica, gratuita y los años que debían cursar el estudiantado, las asignaturas y contenidos a tratar. “La industrialización se convirtió en el detonador de una serie de necesidades educativas en el seno de la sociedad” (Díaz, 2005, p.55). Esto hizo desplazar los saberes de la didáctica, centrados en la función y desempeño docente, a articular la relación entre el profesorado y el estudiantado. “Los centros educativos como reflejo de la actual realidad social se han visto impregnados por la norma de la heterogeneidad, convirtiéndose en espacios complejos y multiculturales” (Guzmán y González, 2006, p.33).

Ante este escenario, surge la teoría curricular, con el fin de mostrar un modelo científico, a través del cual se realizará la selección del contenido en función de una clara necesidad de conformar la llamada "ciudadanía". Pero esta teoría curricular, no acabó con esta problemática, debido a que planes y programas de un Estado van a responder a intereses específicos de este territorio, promoviendo la conformación de una sociedad homogénea. Y, aunque no garantiza al estudiantado la transmisión de contenidos y valores homogéneos, la manera de estructurar el currículo, no fue diseñada precisamente para atender la heterogeneidad de las escuelas, porque no considera las interacciones que hay al interior de las aulas de clases y de los significados del profesorado y alumnado. Actualmente, siguen existiendo variadas interpretaciones sobre

la teoría curricular, sobre todo aquellas que plantean el promover una ciudadanía homogénea. Así como también existen otras visiones que plantean la diversidad de formas culturales que existen en las escuelas, y que son las menos explicadas en los currículos.

Tanto los centros educativos como el currículo, son inmensamente cuestionados en nuestros días, por ser incapaces de atender con respuestas educativas la actualidad social a que nos enfrentamos, incluso, en algunos casos se abandonan los patrones de igualdad social. En este sentido, la igualdad es atendida como una condición donde los inmigrantes son integrados a la sociedad, pero desde un planteamiento que "exige" que deban dejar de lado sus costumbres culturales y asimilar los modos culturales de la sociedad que los recibe. En este sentido, se desecha el aporte cultural de este grupo social, para lograr una homogeneidad cultural de la cultura dominante. Es por esto, que la diversidad cultural y todo lo que tiene que ver con el ámbito curricular, están en constante tensión, por un lado, por el papel que la sociedad le asigna al sistema educativo, y por "la misma conformación de la teoría curricular como un instrumento que permita resolver lograr la meta de la conformación de un ciudadano que se integre productivamente a la sociedad" (Díaz, 2005, p.57).

Es por ello, que, si el currículo no ha logrado asumir esta tarea, es deber de quienes estamos interpretando este documento curricular, el dar cabida a esta diversidad cultural, porque es una responsabilidad social. Ante esto, y sabiendo que existe una ausencia de cambios en las estructuras del currículo relacionada con la diversidad cultural, en muchas escuelas de muchos países y por supuesto de Chile, han considerado abordar una educación más intercultural en horas extra programáticas, donde al alumnado se le enseña en base a una concepción de diferencia cultural, a través de la música, las artes, la comida, las fiestas y las diversas expresiones religiosas.

### **3.3.1. La diversidad cultural en el currículo nacional**

Ser parte de un mundo globalizado ha supuesto para Chile, transformaciones que han configurado nuevas características e identidades a la sociedad actual. Un ejemplo sería la alta presencia de población inmigrante actual en Chile, en búsqueda de nuevas oportunidades de trabajo, lo que ha obligado al Estado chileno a tomar medidas respecto

a la inclusión de esta población, principalmente en materias de prestaciones de salud, mercado laboral y educación. Pero, además de esta población extranjera, la sociedad chilena se caracteriza por la existencia histórica de comunidades nativas. De hecho, y como ya lo hemos mencionado, el Estado chileno reconoce como principales pueblos originarios a la Mapuche, Aymara, Diaguita, Rapa Nui o Pascuense, Atacameña, Quechua, Colla, Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán.

Estas transformaciones han supuesto conflictos: demandas de autonomía y soberanía, el reconocimiento constitucional del Estado chileno como territorio plurinacional, contraponiéndose a lo establecido en la actual Constitución, que expresa que es un Estado único. En este sentido el desafío de la educación chilena es integrar tanto a este como a los otros grupos étnicos que habitan en el territorio, respetándoles sus tradiciones y costumbres.

Ante este contexto multicultural, se hizo indispensable repensar el quehacer educativo mediante reformas, contemplando cambios en todos los niveles educativos y en la práctica pedagógica, enfatizando en el estudiantado el desarrollo de conocimientos, habilidades y disposiciones que le permitieran articular una mejor comprensión de su entorno social, para así, actuar de manera crítica, fundamentado bajo principios de solidaridad, valoración de la democracia y pluralismo, entendido este último, como la existencia simultánea de múltiples realidades, dentro de las que se encuentran inmigrantes e indígenas, entre otras.

Esto supuso para el Estado de Chile tener que modificar sus planes de estudio, especialmente apuntando sus políticas educativas, hacia la integración de esta diversidad cultural, haciendo indispensable repensar el quehacer educativo mediante una reforma educacional y curricular nacional. Debemos agregar que en Chile ha existido siempre una única propuesta de contenidos para los establecimientos educacionales dada por el Ministerio de Educación (de ahora en adelante MINEDUC), salvo de aquellos que a partir del programa de gobierno elaboran uno propio, y hacen el esfuerzo de incorporar al tratamiento de los contenidos la particularidad del colegio, pero a pesar de esto, estas elaboraciones propias, dejan fuera todo el marco cultural y social en que se desenvuelve el colegio, privando al estudiantado del conocimiento de una realidad a nivel nacional o internacional, porque el currículo no asume la tarea u

obligación de incluir completamente al estudiantado, sino que deja esa labor a los establecimientos educacionales que están interesados en ello, o en última instancia, es el profesorado quien la asume.

Es así, que con el término de la dictadura militar (finales de la década de 1980), se implementan una serie de reformas. En el año 1990, se implementa la Reforma Educacional, que buscaba mejorar el profundo deterioro en que se encontraba la educación durante el periodo de la dictadura. Pero esta reforma, implementada al acabar la dictadura militar, estaba enmarcada por los códigos que habían dejado los cambios socio-económicos, culturales y educacionales impuestos durante los años `80 y que no han sido modificados en gran parte hasta nuestros días.

Según Damm (2009) esta reforma estaba basada en los principios de equidad y calidad, y consideraba en los fundamentos de esta nueva propuesta curricular, el respeto a la diversidad y los diferentes estilos de aprendizaje del estudiantado. La educación debía responder a las características del estudiantado que ingresaba a las escuelas, no permitiendo la discriminación por capacidades, origen étnico, condición sociocultural, de género u entre otras. De este modo, se dio origen a un nuevo marco curricular implementado por el Decreto N° 40 de 1996. Los principios de este marco curricular, manifestado en el Decreto N° 232, exponía la base de una educación abierta a la diversidad (UNESCO, 2005).

Para cumplir con estos objetivos, el diseño curricular debía ser recíproco entre el Estado y los establecimientos educativos, de esta manera, se lograban generar respuestas más “flexibles y capaces de adaptarse a las condiciones y necesidades propias de cada una de las comunidades en que los aprendizajes escolares tienen lugar” (UNESCO, 2005, p.176). Igualmente, se valoraban los principios como la libertad, igualdad, justicia, responsabilidad social y respeto por los derechos humanos, en otras palabras: “la dignidad de todos los seres humanos entendiendo a la persona como sujeto libre, autónomo, dotado de derechos y deberes” (MINEDUC, 2009, p.195). Pese a ello, se siguió privilegiando un discurso centralista en el que todos los estudiantes tengan acceso a los mismos códigos culturales, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades independientemente de sus orígenes sociales, económicos o étnicos (UNESCO, 2005)

Una de la últimas modificaciones que se realizó al currículo chileno, fue en el año 2009, adecuándose el Decreto N°40 del año 1996, que establecía los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) y los Objetivos Fundamentales (OFT) de la Educación Básica, cambiado por el Decreto Supremo N° 256, en el cual se reemplazaban los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Naturaleza, y Estudio y Comprensión de la Sociedad, por el Sector de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, respectivamente. Incluyendo los CMO y los OFT de la formación general del Sector de Idioma Extranjero: Inglés.

De igual manera, el Decreto Supremo N° 220 del año 1998, que establecía los OFT y CMO de Educación Media y fijaba las normas generales para su aplicación, se modificó por el Decreto N° 254, el cual plantea el cambio en los OFT de las especialidades de formación Diferenciada Técnico-Profesional, con la finalidad de adecuarlos a las nuevas transformaciones laborales. Incorporando, además, los OFT y CMO de idioma extranjero: Inglés, y explicitando que sus enseñanza se regirá por el Sector de Idioma Extranjero.

El Estado asume ser un país multicultural y plurilingüe, esto recogido en el currículo, al establecer que “convergen una diversidad de culturas y sistemas lingüísticos” (MINEDUC, 2009, p.121). Esto genera un desafío, el de convertir la escuela en un espacio educativo que asegure el acceso a oportunidades de aprendizaje de modo sistemático y pertinente a su realidad, valorando su existencia, reconociendo su integridad y fomentando su desarrollo, enfocado en sus costumbres, valores y cosmovisiones.

Para ello, se planteó la creación de un nuevo sector de aprendizaje: el de Lengua Indígena<sup>6</sup> con la finalidad de mantener el respeto e importancia de sus lenguas y establecer “el uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena” (MINEDUC, 2009, p.121), y también “la implementación de

---

<sup>6</sup> En el año 2013 se realizó una nueva modificación curricular.

un sistema de Educación Intercultural Bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global” (MINEDUC, 2009, p.121).

Por otro lado, en el sistema educacional chileno son inexistente los programas específicos para los extranjeros, esto porque, es un problema prácticamente nuevo la llegada de este colectivo a nuestro país, desde hace un par de décadas que se ha incrementado la población extranjera y “pone al país en situación de abrir una área de interrogantes relacionadas con los dispositivos sociales con que la sociedad cuenta para dar respuesta a este fenómeno que recién debuta en forma más evidente en la escena nacional” (Hernández, 1997, p.9).

Tal como lo señala Stefoni, Acosta, Gaymer, y Casas-Cordero (2008), cuando plantean que en Chile existe “ausencia de una política clara en relación con la integración social de los niños/as migrantes y la adopción de modelos de trabajos interculturales” (p.68). Esto no quiere decir, que no existe una disposición y apertura hacia las o los inmigrantes, para que puedan acceder y a los Centros educativos recibir los mismos beneficios.

Solo existen pequeñas medidas de apoyo a los inmigrantes, que se comienzan a implementar desde las municipalidades (ayuntamientos) de las comunas con mayor población de extranjeros, a través de planes de atención a la diversidad, que no son especificadas, y también al estudiantado y a sus familias, se entrega apoyo de programas provenientes de diferentes agencias del gobierno, no diseñadas para ellos. De todas maneras, “la mayoría de estas medidas no se encuentra articulada en función de una política de mayor alcance, por lo que su impacto no ha sido evaluado” (Stefoni *et al.*, 2008, p.69).

### **3.3.1.1. La Educación Intercultural Bilingüe en Chile**

A pesar que la reforma curricular desarrollada en Chile, apuntaba directamente a aspectos como el de calidad y equidad, también hubo algunos planteamientos políticos que apuntaban a elementos como el de la diversidad, es el caso de la Ley Indígena (Ley N° 19.253 del año 1993), que tenía como función “dar cabida a todos los habitantes de la nación en lo que respecta a la educación (...) sobre protección, fomento y desarrollo

de los indígenas, la cual establece el reconocimiento y protección de las culturas e idiomas nativos del país” (UNESCO, 2005, p.170).

De esta Ley nace el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que tenía como objetivo la implementación de un sistema educativo que respondiera a la diversidad cultural de los pueblos originarios presentes en el país, y focalizado solo en áreas de alta densidad de población indígena respecto de la población autóctona, para contribuir a la conservación de la cultura y el idioma de los pueblos originarios, pero además, apuntaba a la construcción de una convivencia intercultural de la comunidad escolar” (UNESCO, 2005, p.171). De esta manera, el PEIB, daba la oportunidad del reconocimiento del otro como un individuo con sus propias características y diferencias (Orientaciones Programa de Educación Bilingüe, 2005), pero el PEIB principalmente era una forma de medida de reparación social a siglos de sometimiento de este colectivo, dejando fuera de las mismas a otros colectivos emergentes debido a las recientes migraciones contemporáneas (Mondaca y Gajardo, 2013).

Desde el año 2002 hasta el año 2009, se diseñó, la implementación y evaluación de una propuesta pedagógica, para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, correspondientes al currículo nacional de Enseñanza General Básica, que proponía la reforma educacional, considerando los saberes y conocimientos propios de la realidad de los pueblos indígenas.

Esto dio origen a diferentes estrategias de implementación del PEIB, como la institucionalización del Sector de Aprendizaje Curricular de Lengua Indígena en el currículo nacional el año 2010, la revitalización cultural y lingüística, la interculturalidad en el espacio escolar<sup>7</sup> y por último, estrategias de bilingüismo. La

---

<sup>7</sup> La Educación Intercultural en la mayoría de los países latinoamericano, incluyendo a Chile, se entiende principalmente a la presencia de los pueblos originarios y la reducción de esta “diversidad”, en las relaciones entre el grupo dominante y este colectivo. Esto lo considero una visión bastante restringida de la diferencia cultural presente en las sociedades, debido a que no se limita a la presencia solo de grupos indígenas, sino que está presente en matriz de toda sociedad y en todos los grupos que la conforman. Específicamente en Chile se ve reflejado en al ámbito del PEIB, focalizado en regiones con alta concentración de población indígena y principalmente de zonas rurales.

creación del PEIB ha sido un esfuerzo por incluir en el sistema educativo a toda la población, sin importar su condición étnica.

Este nuevo sector comenzaría en el 1er año de Enseñanza Básica, avanzando en forma gradual hasta el 8º año de Enseñanza Básica para el año 2017, y se pretende mejorar los logros de aprendizaje a partir del fortalecimiento de la identidad étnica del estudiantado localizados en contextos de interculturalidad, respondiendo a los objetivos del PEIB, por medio de tres ejes: *Participación Comunitaria, Contextualización Curricular, y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas.*

Los ejes definidos anteriormente, se desarrollan a través de cinco líneas de acción del programa:

- Desarrollo curricular.
- Recursos de aprendizaje pertinente.
- Desarrollo profesional docente en EIB.
- Asesoría educativa.
- Difusión, sociabilización y participación comunitaria.

Aun cuando el programa de Educación Intercultural Bilingüe, en su esencia, resulta muy favorable y positivo, diversas constataciones muestran que este modelo presenta grandes deficiencias en cuanto a su calidad, eficiencia y pertinencia para las necesidades reales y el contexto en el cual se desenvuelven los educandos de origen indígena. Algunas variables que explicarían esta situación serían:

- Condición rural o ubicación marginal de los colectivos indígenas, condiciona un acceso precario a servicios y beneficios.
- Pobreza histórica, esto porque los pueblos originarios han sido marginados económica, social y culturalmente.
- Discriminación social, producto de su origen étnico, lo que conlleva la invisibilización cultural e identitaria.
- Diversidad lingüística y cultural, como existen muchos grupos que presentan lenguas y culturas totalmente distintas, se expresa en un currículo inadecuado.



- Sectorización de las escuelas bilingües, confinada solo a zonas principalmente donde existe una alta población de pueblos indígenas, dejando de lado a zonas como Santiago, donde se concentra una gran cantidad de población indígena.

Y aunque podríamos seguir mencionando otros aspectos como la formación docente, el desconocimiento de metodologías de enseñanza-aprendizaje o la casi inexistencia de profesores bilingües, pone de manifiesto que los retos que tiene la educación bilingüe son enormes y por esto, surge la necesidad imperiosa de comenzar a trabajar desde una visión más amplia, que involucre a toda la sociedad, y que tenga como meta construir un modelo de ciudadanía inclusiva e intercultural.

A pesar del emprendimiento de las políticas para la educación intercultural y bilingüe en Chile realizada por el Ministerio de Educación, sus resultados, en términos de mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje, están aún por verse. Y tal como indica el informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), no existe claridad respecto a una política coherente para la educación intercultural y bilingüe en el Ministerio de Educación, pese a la existencia de un Programa de EIB en funcionamiento desde 1996 (UNESCO, 2005, p.198).

Pese a esto, y los cambios que se han realizado, este proceso de reforma ha tenido fuertes contradicciones entre sus postulados pedagógicos y el modelo en que se financia, ya que es de un carácter neoliberal que opera en el sistema, lo que ha desatado una crisis agudizada en el último tiempo, y en donde el Ministerio de Educación de Chile, no ha podido disponer de las herramientas adecuadas para garantizar el cumplimiento de los objetivos educativos propuestos, provocando un estancamiento en los logros estudiantiles y desigualdades sociales.

Es por ello que una educación inclusiva es fundamental y necesaria para avanzar hacia una sociedad y educación más democrática y diversa, pero todo esto debe ir aparejado de políticas educativas acordes a esta realidad. Sin embargo, en Chile aún esto no ha ocurrido completamente, ya que solo desde la década de 1990, se han comenzado a realizar modificaciones tanto a las políticas educativas como al currículo escolar, vigentes desde 1980.

## **CAPÍTULO 4. La Didáctica y la enseñanza de la Historia**

*La práctica es la mejor maestra. (Cicerón)*

La gestión y atención de la diversidad cultural que se realiza en los diferentes centros educativos de Chile, está plasmada en como el profesorado ha podido y desarrolla sus prácticas pedagógicas, en este caso de Historia y Ciencias Sociales. Por ello, debe contar con herramientas que le permitan desarrollarlas de manera eficaz, elemento que en la mayoría de los casos está relacionado con cómo se desarrolla la didáctica en esa área y que a veces no va de la mano para una atención a la diversidad cultural. En este sentido para entender un poco más toda esta problemática, en este capítulo compuesto de cuatro apartados, trataremos de desarrollar esta temática, para una mejor comprensión.

En el primer apartado presentamos una visión general de qué se entiende por didáctica educativa, presentando sus orígenes etimológicos y un breve desarrollo histórico, como también las diferentes definiciones o conceptos que se tiene respecto a ella, terminando una exposición de los principales y más característicos modelos didácticos en educación.

En un segundo apartado nos centramos en presentar esta didáctica, pero en el área de Historia y Ciencias Sociales, presentamos un breve recorrido histórico para llegar a presentar los principales modelos didácticos para la enseñanza de esta asignatura, que se han consensuado.

En el tercer apartado, exponemos lo que significa enseñar disciplina, los elementos que la componen y lo que se debe realizar para poder desarrollar una enseñanza de un área con demasiados entretelones.

Por último, en un cuarto capítulo, presentamos lo que debería aportar la enseñanza de la Historia para una sociedad en diversidad cultural, que competencias requiere esta enseñanza, como también que es lo que debería transmitir y enseñar en las diferentes salas de clases en los centros educativos actuales, a través de diferentes miradas.

#### **4.1. Concepto de Didáctica en Educación**

La inclusión de la Didáctica como disciplina inserta en el ámbito pedagógico de la educación corresponde a una tradición europea, llegando a extenderse por toda Latinoamérica, surgiendo como un “espacio de concreción normativa para la realización de la enseñanza, dentro de una concepción poco conflictiva y hasta ingenua de la sociedad y del sujeto” (Davini, 1996, p.45). De este modo, la disciplina se constituye en el ámbito de organización de las reglas de método para hacer que la enseñanza sea eficaz.

Pero para entender esto es necesario saber y comprender de donde nace el nombre didáctica, lo que explicaremos a continuación.

##### **4.1.1. Origen etimológico y breve recorrido histórico**

La etimología de la palabra Didáctica, según el Diccionario de la Lengua Española, proviene del griego διδακτικός *didaktikós*, tiene “en común su relación con el verbo enseñar, instruir, exponer con claridad” (Mallart, 2001, p.27), y donde el sustantivo Didáctica habría sido el nombre de un género literario, que pretendía enseñar, formar al lector, y que está presente en muchos trabajos literarios. A su vez, vendría de la palabra griega *Didaktiké*, que quiere decir "arte de enseñar", en otras palabras, significa enseñar, instruir, explicar, y tiene como objetivo encargarse de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del desarrollo formativo de los estudiantes.

Ahora bien, la palabra Didáctica fue utilizada por primera vez, con el sentido de "enseñar", en el año 1629 por Ratke, en su libro *Aphorisma Didactici Precipui* (Principales Aforismos Didácticos), y a su vez, el concepto de Didáctica en términos de ciencia, aparece aproximadamente en año 1657, con el pedagogo Johannes Amos Comenius, quien publica un libro denominado "Didáctica Magna". Según Piaget, con él comenzaría la ciencia de la educación, ya que creó “una teoría de la Didáctica considerada como disciplina autónoma” (1996, p.49).

Comenio tenía la convicción de ideal de enseñar "todo a todos", en este sentido, hacía referencia a la diversidad de clases y género, esto porque en ese periodo solo las clases altas tenían acceso al arte, política, filosofía e historia, y las clases bajas aprendían

oficios en los talleres, en este sentido constituyó la expresión de los intereses y los propósitos de la burguesía en ascenso (proyectos político-sociales más amplios). Por ello, se considera su idea un "ideal pansófico" o "utopía comeniana", debido a que creía que la perfección era que todos y todas las personas fueran educadas (Comenio, 2007).

Para lograr la organización de esta escuela, y poder lograr su ideal, planteó un conjunto de reglas, pautas o normas que darían estructura y marcarían los límites de los procesos de aprendizaje:

Algunas variables que explicarían esta situación serían:

- Simultaneidad: se enseña a un grupo, al mismo tiempo. Varias escuelas hacen lo mismo, lo que permite llegar a todas a la vez, y lo ordena de alguna manera.
- Gradualidad: distintas formas de agrupación de las personas. Parte esencial del proceso educativo.
- Alianza: contrato de confianza implícito entre padres y docentes.

La didáctica dependía mucho de la "habilidad" para enseñar, de la "intuición" del profesorado, ya que había muy poco que aprender para enseñar.

Posteriormente en el siglo XIX, aparece la figura de otro pedagogo, Herbart, quien compartía la idea de didáctica de Comenio, pero creía que, en vez de reglas, se debían seguir pasos en la educación, por lo que se centra en la enseñanza. Es la época de la didáctica de tipo humanista o tradicional, donde se centra en el derecho del hombre a aprender.

A comienzos del siglo XX aparece una nueva etapa; es el auge de la psicología. Piaget empieza a estudiar la psicología del niño, sus etapas evolutivas. Junto con esto se agrandan los sistemas educativos, el saber pasa a ser más universal. Ahora es la didáctica por el niño, antes no había conceptos de cómo aprende el niño, por lo tanto, lo que antes tenía que ver con estudiar las reglas, pasos y más centradas en el profesor, contexto y el contenido, ahora con la aparición de Piaget, quien comienza a estudiar al niño. Es el que comienza con los estudios de la evolución del pensamiento del niño y su desarrollo desde que empieza a estudiar al niño, lo que actualmente se llama psicología educacional.

Con ello surge el movimiento de "la escuela nueva", donde autores como Montessori, Decroly, Freinet, entre otros, creaban experiencias de aprendizajes y propuestas de enseñanza, que tenían que ver con cómo se debía organizar la escuela, fundamentado en los descubrimientos de la psicología del niño.

A mediados del siglo XX, y luego del término de la 2da Guerra Mundial y el avance tecnológico, donde la maquina comienza progresivamente a reemplazar al hombre, aparece una corriente denominada tecnológica o tecnicista, que pone el centro en las estrategias, en otras palabras, la técnica dentro de la educación. Esto, porque se pensaba que, si el profesorado enseñaba de una forma, el estudiantado iba a reaccionar de la manera que se esperaba, debido a la utilización una correcta técnica, lo que se denominó conductismo, don el profesorado era el ejecutor. Es en este período cuando surge el *Currículo*, en otras palabras, programas a impartir, como respuesta a la necesidad de organizar los contenidos.

Posteriormente en la década de los `70, y a la par del auge en los avances en Ciencias Sociales (Pedagogía, Filosofía, Ciencias Políticas, etc.), aparecen cuestionamientos a lo tecnicista o mecanicista de la didáctica, a las que se les llamaron corrientes críticas por cuestionar los tipos de didácticas anteriores, que tomarán mucha fuerza en la década de los `90.

Se plantea que es necesario que el profesorado se apropie de lo que enseña, en vez de solo repetir saberes. Se mira ahora desde otro enfoque, se piensa que el "acto didáctico" está compuesto por mucho más que el estudiantado y el profesorado, y que la enseñanza y el aprendizaje son dos cosas diferentes, aunque vinculadas entre sí. Se le da mucha más importancia a lo que se enseña y plantean que el aula es como una microsociedad inmersa en una cultura.

Si bien esto se dio y se ha dado a nivel mundial, podemos visualizar dos corrientes críticas:

- Europea: La cual estudia la revisión de la práctica docente teniendo en cuenta las variables en el aula a la que ven como una microsociocultura. Da una visión humanista a la educación, pero desde una perspectiva social, debido a que se ve a la

persona en relación con otros. Uno de los principales representantes sería Philip Jackson, entre otros.

- Latinoamericana: Conducida principalmente por Paulo Freire, la cual estudia el efecto social de la enseñanza como transformadora y modeladora de la sociedad, que es en definitiva la finalidad de la educación.

En la actualidad la didáctica sigue encontrándose entre la disyuntiva de enfoques humanistas vs enfoques tecnicistas, esto porque a pesar que el enfoque crítico se socializo en la década de 1990, en esa época aún existía un profesorado que habían sido formados dentro de los enfoques tecnicistas, por lo que se generaba un choque en este aspecto, ya que no se trabajaba mucho en lo práctico y se seguía planificando prácticas por objetivos.

Pero tanto las visiones críticas y sociocríticas se van contraponiendo en parte, a los planteamientos más oficiales, para devolverle el sentido crítico, reflexivo, innovador y autónomo al quehacer didáctico pedagógico.

#### **4.1.2. Definiciones de Didáctica**

Después de haber tratado el origen etimológico y su evolución a través del tiempo, es necesario definir qué se entiende por Didáctica. Pero a pesar de que la Didáctica se ha considerado tradicionalmente como un área de la pedagogía, que se dedica al estudio de los procesos de instrucción y de educación en clase, alrededor del concepto existe una gran riqueza y pluralidad de definiciones, lo que nos muestra la evolución del propio concepto desde la evolución del conocimiento, por lo que expondremos brevemente algunos ejemplos de diferentes bases que han sustentado las diversas concepciones del concepto de Didáctica.

Una de las primeras aportaciones en este sentido, las realiza Dolch (1952), nos plantea de manera clara el ¿de qué se trata?, ¿cuál es su objeto? De la manera más simple planteando que sería una ciencia del aprendizaje y de la enseñanza en general.

Para Escudero, quien vuelve al concepto de ciencia planteado por Dolch, la define como la "Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en

estrecha dependencia de su educación integral” (1980, p.117). Gimeno (1981), nos plantea que es una disciplina científica que le corresponde guiar la enseñanza y que tiene por objeto la orientación y organización de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, Fernández Huerta, nos dice que “tiene por objeto la didáctica en decisiones normativas que llevan al aprendizaje, gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza” (1985. p.27).

A su vez, según Benedito (1987) la didáctica sería “una ciencia y tecnología que se construye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno” (p.11). Para De La Torre (1993), sería la disciplina que se ocupa de los procesos de formación en contextos deliberadamente organizados.

González (2009) por su parte, entiende la didáctica como el conjunto de recursos técnicos que tiene por finalidad dirigir el aprendizaje del estudiante, con el objetivo de llevarlo a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable. Díaz (2009) va más allá y define didáctica como una disciplina que combina la teoría, la historia y la política de manera simultánea.

También se ha planteado y considerado que el objetivo de la Didáctica es el estudio, elaboración y práctica del currículo y que, en el fondo, no sería muy distinto del proceso de enseñanza-aprendizaje y, habiendo sus matices, no hablaríamos de cosas distintas (Mallart, 2000).

Como hemos visto, alrededor del concepto de didáctica, existe una gran riqueza y pluralidad de definiciones de varios autores, lo que nos muestra la evolución que ha tenido el propio concepto en su evolución de conocimiento esto, porque todos los autores que han escrito obras de didáctica, han aportado su propia definición, generando variaciones con las anteriores. Mallart (2001) recoge varios análisis realizados por varios autores, estableciendo las siguientes conclusiones (ver Tabla 8),

Tabla 8. Elementos presentes en las definiciones de Didáctica.

ASPECTOS	DESCRIPTORES EN LA DEFINICIÓN DE DIDÁCTICA
Carácter	disciplina subordinada a la Pedagogía teoría, práctica ciencia, arte, tecnología
Objeto	proceso de enseñanza-aprendizaje enseñanza aprendizaje instrucción formación
Contenido	normativa comunicación alumnado profesorado metodología
Finalidad	formación intelectual optimización del aprendizaje integración de la cultura desarrollo personal

Fuente: Mallart(2001, p.29)

Tal como se ha podido apreciar, es difícil poder seleccionar una definición en particular para el concepto de Didáctica sin atender a las otras que se han planteado, pero para nuestro trabajo, podríamos quedarnos con la que plantea Mallart (2001), por ser una de las que más nos representa, quien nos propone que “es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (2001, p.30).

#### 4.1.3. Modelos Didácticos en la enseñanza

Tradicionalmente la educación se ha inclinado en dejar en un segundo plano al estudiantado. Pero con las aperturas del conocimiento, produjo nuevos modelos más activos que devolvieron al estudiantado el protagonismo que se merece, debido a que no son “vasos vacíos” que se deben llenar de conocimientos, sino que pueden enseñarnos muchísimas cosas si dialogamos con ellos, si les escuchamos y les colaboramos a construir su realidad, ya que son seres humanos completos y competentes.



Cuando hablamos de modelo didáctico, podemos encontrarnos en la literatura con diferentes nombres, como estrategia de enseñanza, actividades de enseñanza-aprendizaje, estilo de enseñanza, metodología de enseñanza, y una gran cantidad más que se refieren a lo mismo. Por lo esto, es necesario hacer algunas aclaraciones, sobre qué se entiende por modelo didáctico.

Según Escudero (1981), son los “procedimientos concretos de actuación en el aula, la validez de cuyo funcionamiento se verificaría mediante la utilización de procedimientos de investigación operativa, y en su caso de diversos modelos de evaluación” (p.15).

Por su parte Jiménez (1991), plantea que son “una representación de una realidad, que son adaptables, que son organizadores de una actividad” (p.715), en otras palabras, sería unas reglas de carácter educativo, que permitiría definir los objetivos educativos que buscan dar luces sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realizan en la sala de clases, todo esto, producto de la práctica y del saber teórico.

Ahora bien, también nos encontramos con visiones que parten desde la función que cumple el profesorado y el estudiantado en este proceso de enseñanza-aprendizaje, en este sentido tenemos a Jorquera (2010), quien nos dice que estos permiten analizar la actividad del profesorado, siendo la representación de la realidad en la que se encuentran insertos, como también nos muestran una visión mucho más práctica que paradigmas y/o teorías, pero relacionados mediante una forma mucho más definida, en otras palabras, se relacionan con los paradigmas, al ser una mirada práctica de la teoría.

Por su parte Medina (2003), nos expone que un modelo didáctico tiene una doble mirada, una que es la de ser anticipadores de la práctica educativa, lo que genera una interpretación y estimación previa de lo pertinente de las acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se quieren realizar y, otra, que tiene que ver una vez realizada la práctica pedagógica, con poder evaluarla y poder reflexionar con qué de lo realizado es posible apropiarse uno, para mejorar su propia práctica (Medina, 2003).

Como bien hemos mostrado algunas conceptualizaciones de lo que es un modelo didáctico, el poder exponer todos los modelos teóricos sería una tarea titánica y compleja, casi sin fin, porque toda profesora o profesor, realiza sus clases de una manera diferente, quizás una gran mayoría las realiza siguiendo aspectos determinado

de algún modelo, pero combinando de manera simultánea aspectos de otros, dependiendo de la necesidad que tenga para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, para nosotros, modelo didáctico, es el conjunto de principios con carácter educativo, producto del conocimiento académico y de la experiencia práctica que nos guían para plantear objetivos educativos y orientarnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla el profesorado en las salas de clases.

Ahora bien, los modelos didácticos poseen dos dimensiones fundamentales, por un lado, su estructura, que tiene que ver con el carácter descriptivo de los elementos que intervienen y, por otro lado, su función en el sentido de la dinámica o comportamientos del modelo en la realidad, dentro de esta dimensión, existirían dos perspectivas, una descriptiva-explicativa, relacionada a como se concibe la realidad educativa y otra normativa, relacionada con orientar las acciones a seguir en el ámbito educativo.

Es en esta última dimensión, donde podemos encontrar diferentes tipos de modelos didácticos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, muchas y muchos han sido los autores que han tratado de hacer clasificaciones a los modelos didácticos, tanto en el pasado como en las últimas décadas, tratando de adecuar estos modelos a la realidad actual, entre los que se encuentran Joyce y Weil, 1985; Porlán y Martín, 1991; Fernández, Elórtegui, Rodríguez y Moreno, 1997, García Pérez, 2000; Páez, 2006; Mallart, 2009; Jorquera, 2010; y Mayorga y Madrid, 2010, de estos autores hemos agrupados sus modelos en cuatro grandes grupos (ver Tabla 9).

Tabla 9. Modelos Didácticos en la enseñanza

	Tradicional	Tecnológico	Espontaneísta-activista	Alternativo
Enseñanza	Centrada en el profesor y contenidos, ajena al contexto	Programada y por objetivos	Centrada en la experiencia guiada	Centrada en el alumno, enfocada al desarrollo de competencias
Aprendizaje	Orientado a la memorización de contenidos	Orientado a la teoría y práctica	Por descubrimiento, situado, experiencia guiada	Basado en problema, colaborativo, situado
Currículo	Cerrado	Cerrado	Abierto	Semi-estructurado

Fuente: Elaboración Propia en base a diferentes autores.

#### a) Modelo Clásico, tradicional o transmisivo:

Centrado principalmente en el profesorado y en los contenidos e informaciones fundamentales de la cultura imperante, quedando en segundo plano aquellos aspectos metodológicos ligados al estudiantado. El conocimiento será lo esencial, visto desde una perspectiva enciclopedista, acumulativa y fragmentaria, que debe ser producido por la investigación científica que se refleja en manuales, interacciones y aprendizaje del estudiantado. Su referencia es la disciplina o área, donde el conocimiento que se debe dar a conocer es una selección de la producción científica que debe ser divulgada. Las concepciones, ideas e intereses del estudiantado no son consideradas, porque su fin es que el estudiantado esté atento a lo que dice el profesorado, trabaje en los ejercicios dados o del libro de texto, estudie casi de memoria y reproduzca casi fielmente el discurso dado en este proceso de enseñanza-aprendizaje en las evaluaciones. En este sentido, el discurso del profesorado y del libro de texto (único y básico recurso) debe ser idéntico en su lógica básica, por lo que si se tiene un buen dominio de los contenidos disciplinares por parte del profesorado todo estará bien, si estos contenidos que “hay que enseñar” son presentados al estudiantado de manera ordenada y clara, a través de actividades dirigidas a reforzar o aclarar lo expuesto, pero siempre dentro de la lógica conceptual del conocimiento transmitido.

**b) Modelo Tecnológico:**

Su principal objetivo es combinar la exposición de conocimiento junto a ejercicios prácticos específicos y metodologías activas. Por ello, generalmente se realizan en actividades secuenciadas muy detalladamente y que están dirigidas por el profesorado, pero que los procesos de creación de conocimientos ya están determinados previamente, incluso puede comenzar de las propias concepciones que tiene el estudiantado pero que las moldea al más adecuado conocimiento que lo representa la disciplina. Así su planteamiento tecnológico, pretende racionalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, al programar de manera detallada todas las actuaciones del profesorado y los elementos que empleará, esto también sucede con la evaluación, donde se pretende la medición de los contenidos curriculares de acuerdo a conductas que se pueden observar.

**c) Modelo Espontaneísta-Activista:**

Tiene como finalidad educar al estudiantado dentro de una realidad que lo rodea, porque se tiene la convicción de que es fundamental que el estudiantado aprenda por medio de las experiencias e intereses que posee. Debido a que su finalidad es que el estudiantado aprenda a observar, a buscar información y a descubrir su propio aprendizaje de los contenidos que se encuentran en esa realidad. Para ello, se deben desarrollar sus capacidades promoviendo actitudes de curiosidad por el entorno, de cooperación del trabajo común, etc. En este sentido, el estudiantado debe “descubrir” esa realidad que lo entorna, a través del contacto directo realizando actividades abiertas, flexibles y muy poco programadas. El ideal es que el protagonismo lo tenga el estudiantado y que el profesorado no aporte nada que antes él no lo haya descubierto por sí sólo, ejerciendo el profesorado, una función de líder afectivo y social, más que de transmisor de conocimientos.

**d) Modelo Alternativos o integradores en construcción:**

Su finalidad está dada porque el estudiantado a través de la ayuda del profesorado, favoreciendo y enriqueciendo la construcción de un conocimiento que se propone a través de la investigación, direccionada hacia una visión más compleja y crítica de la realidad para, de esta forma, tener una participación responsable en esta realidad que lo rodea. Para estos modelos, son eferentes para el conocimiento tanto los saberes

disciplinares como también los saberes cotidianos, los problemas sociales y ambientales, el conocimiento de conceptos, valores que constituyen la cosmovisión que se desea, que podrá adquirir significados más complejos. El nuevo conocimiento se construye en base a la interacción y el intercambio en el ámbito educativo, a través del diálogo, confrontación de ideas, y actividades tanto individuales como colectivas, pretendiendo lograr un conocimiento integrador, con una visión evolutiva, relativa e integradora de este para lograr el denominado *aprendizaje significativo*, que comprende la adquisición de significados y, estos significados son producto del aprendizaje significativo, donde los nuevos significados en el estudiantado, reflejan la realización del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian 1983).

En otras palabras, los modelos pretenden un conocimiento integrador, con una visión evolutiva, relativa e integradora de este para lograr el denominado *aprendizaje significativo*, que comprende la adquisición de significados y, estos significados son producto del aprendizaje significativo, donde los nuevos significados en el estudiantado, reflejan la realización del aprendizaje significativo (Ausubel *et al.*, 1983).

En definitiva, es posible plantear que los diversos modelos no se presentan "puros", sino que pueden ir mezclados entre sí, y que en cada uno de ellos se da una amplísima gama de matices, porque va depender mucho de la valoración que el profesorado haga de lo que le permite realizar en su quehacer pedagógico, más que en el fundamento teórico que conlleva. De esta manera, con ellos es posible acercarse a la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **4.2. La Didáctica de la enseñanza de la Historia.**

Este desarrollo de la Didáctica en educación, generó la necesidad de su aplicación a todas las disciplinas que forman el currículo escolar, porque la didáctica puede ser considerada en sus aspectos generales y particulares, esto es, con relación a la enseñanza de todas las disciplinas, o con relación a una sola. Dando lugar a una didáctica general y a didácticas específicas.

De esta forma nacerán las denominadas Didácticas Específicas, tales como la Didáctica de las Matemáticas, de la Lengua, Expresión Musical, entre otras (Friera, 1995), en conjunto con la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (de ahora en adelante

DCS), en un intento de dar respuesta a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de contenidos concretos; asimismo permitir recorrer y analizar los problemas de enseñanza, y actuar como profesionales críticos y reflexivos.

El surgimiento y posteriormente el crecimiento de estas didácticas, se debió principalmente, a la decisión de incluir en los procesos de enseñanza y aprendizaje el contenido de saberes concretos. De esta manera, la didáctica de una disciplina o área se considerada como la ciencia que estudia los fenómenos de la enseñanza, condiciones de transmisión de la cultura y condiciones de la adquisición de un conocimiento por parte del estudiantado.

Este surgimiento de las didácticas específicas, y en especial la DCS es reciente, ya que solo han transcurrido unas décadas desde que se integró en la nueva configuración de los Departamentos Universitarios. Se encuentra presente en los Planes de Estudios de la formación del profesorado, cuyo objetivo es preparar a los futuros profesionales para enseñar Ciencias Sociales, Geografía e Historia en los Centros Educativos, pero que en el último tiempo ha adquirido importancia académica y en el ámbito de la investigación.

Podríamos definirla como una disciplina teórico-práctica, en el sentido que permite el profesorado pueda encontrar la estrategia y los medios técnicos necesario para “facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos que explican la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio natural, tanto en el presente como en el pasado” (Martín, 1988, p.26).

A su vez, la DCS para Pagès

tiene un conocimiento específico propio que emana de una práctica -la de enseñar a enseñar al profesorado de Geografía, Historia y Ciencias Sociales- y se caracteriza por la existencia de: a) un cuerpo teórico -los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales- constituido por teorías, modelos, principios y conceptos; b) una investigación propia -aunque escasa- en torno a los problemas de la enseñanza de lo social; c) una producción literaria variada y d) una comunidad de personas que reivindican la pertenencia a esta área de conocimiento y a este campo científico y profesional (1993, p.128).

La DCS tiene como principales objetivos estructurar correctamente y bajo métodos y técnicas históricas en una investigación sobre sucesos acontecidos en el pasado y su repercusión histórica en la sociedad, es decir, desde el pasado, comprender la realidad a través del devenir histórico, y esta investigación, se debe realizar a través de la indagación, analizar, conclusión, exposición, entre otras. Pero no está sola en esta tarea, se ayuda de otras disciplinas del área para lograr construir conocimiento desde una mirada interdisciplinar, que permite entender y asumir que ante un mismo hecho existen interpretaciones diversas, que a veces son antagónicas. Y precisamente al ser la DCS interdisciplinar, el “conocimiento didáctico pretende cohesionar e integrar todos estos conocimientos en un corpus teórico propio y diferente (...) para que el profesorado pueda intervenir en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de manera razonada y reflexiva” (Pagès, 2002, p.261).

Según Pagès, la principal preocupación de la DCS es la “enseñanza y el aprendizaje de los saberes geográficos, históricos y sociales, la solución para establecer puentes entre el mundo de la teoría y el de la práctica debería venir de los propios saberes” (Pagès, 1994, p.47), y estos saberes son lo fundamental en las didácticas especiales y el objeto de las relaciones entre el profesorado y el estudiantado. En otro sentido, Prats (2000) plantea que el objetivo de la DCS debe ser “la puesta en contacto entre el conjunto de conocimientos que determinan los saberes, actitudes, valores y comportamientos, y su transposición y reformulación en cada individuo” (p.8)

Como hemos dicho anteriormente, la DCS sigue siendo una ciencia joven, y además en construcción y, al igual que otras áreas y disciplinas que intervienen en la formación del profesorado, debe afrontar la difícil tarea de definir y legitimar una base importante de conocimientos que le son propios. Por esto, la DCS para poder contribuir a la formación de profesorado, necesita seguir en la tarea de delimitar su ámbito de acción, definiendo objetivos, estableciendo métodos, en otras palabras, elaborar el saber teórico y práctico, porque sin estos, no podría hacer “un servicio a la educación ni ganarse el respeto de la comunidad científica” (Pagès, 1994, p.40).

Esto porque, el conocimiento histórico difiere al de las otras Ciencias Sociales, ya que debe “coadyuvar a que el hombre desarrolle la comprensión de su devenir histórico y comprender el devenir histórico de la humanidad” (Carretero, 1996, p.104), en otras

palabras no es sólo nombrar acontecimientos no acordarse de fechas efemérides, sino que se debe comprender el porqué y el cómo se han dado los diferentes procesos tanto políticos, sociales, económicos y cómo estos han afectado al presente una determinada época y lugar geográfico. Por ello, es fundamental, que el estudiantado además de conocer la historia y su contexto inmediato, fundamentales en su proceso educacional, también es necesario que conozca “otras formas de vivir y trabajar, de relacionarse con la naturaleza y de organizarse en instituciones, otros modos de pensar, de sentir y de creer” (Díaz, 1988, p.6), sobre todo en el contexto actual de mundo globalizado.

Por lo mismo, toda práctica “de enseñanza de un objeto presupone, en efecto, la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza” (Verret, 1975, p.140, citado por Gómez Mendoza, M. 2005, p.85), por ello, la esencia de esta disciplina está en la adecuación en el paso del saber científico a un saber didáctico, llamado Transposición Didáctica, concepto acuñado por Michel Verret, (1975), quien en su tesis doctoral va a definir la didáctica como “la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden” (Verret, 1975, p.140, citado por Gómez Mendoza, M. 2005, p.84), planteando que no se puede enseñar algo sin que se lleve a cabo su transformación o transposición.

Pero no va ser hasta la aparición de Yves Chevallard que se va a masificar y universalizar el uso de este concepto. Chevallard (1991), va a retomar por cuenta propia esta idea de transposición didáctica, va a sistematizar el concepto, y explicar las modificaciones que sufre un saber hasta ser enseñado en un contexto determinado. En este sentido consiste en adaptar el saber sabio a la realidad de las salas de clases, cumpliendo “un rol de bisagra entre el mundo escolar y científico” (Ossandón, 2011, p.160).

En otras palabras: la Transposición Didáctica es el proceso de transformación que sufren los diferentes saberes: desde el saber sabio (nuevos saberes o de referencia, realizados por investigadores/científicos), al saber enseñado (modificaciones a un lenguaje más comprensible de ese saber para que pueda ser enseñado, materializado en textos escolares).



#### **4.2.1. Modelos didácticos de la enseñanza de la Historia**

Respecto a establecer o definir cuáles han sido o son los modelos que existen para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, ha habido un constante debate sobre estos, por ello, creemos que una aproximación más acertada es la que establecen Pozo, Asensio y Carretero (1989), a través de su investigación, quienes nos muestran una clara clasificación.

Estos autores plantean que existirían tres tipos de modelos, desarrollados según una perspectiva metodológica que consideraría que la aparición de uno ha significado la superación del otro. En este sentido, tal como en la enseñanza general, nos encontramos con el modelo de la Enseñanza Tradicional o también denominado Aprendizaje Memorístico, habría sido superado por la Enseñanza del Descubrimiento o Aprendizaje Constructivo, y a su vez, este habría sido superado por el devenir de la Enseñanza Expositiva o Aprendizaje Reconstructivo. Desde esta visión, al primer modelo no se le rechaza, solo se niega que sea una única metodología didáctica de enseñanza, es por ello, que se le incorpora en los otros dos modelos didácticos, llegando incluso a que, en el último de los modelos, se revalorizan algunos aspectos de ese método de enseñanza, principalmente los más cuestionados como la memoria y o exposición, a la par con los de la enseñanza por descubrimiento.

Los autores son partidarios de entender "los procesos de aprendizajes" como formas en que el estudiantado procesa las informaciones que deben estudiar, y a la vez, las diferencian de las "estrategias de enseñanza", y que para los autores, serían decisiones programadas por el profesorado con el fin de que el estudiantado adquiriera determinados conocimientos, decisiones que, según ellos, afectaría el tipo de material de aprendizaje y su organización, como también a las actividades realizadas con dicho material. (Pozo *et al.*, 1989). De esta manera, nos plantean estos tres Modelos Didácticos de Enseñanza de la Historia:

##### **a) Modelo de Enseñanza Tradicional - Aprendizaje Memorístico:**

Al igual que en los modelos didácticos de enseñanza, en la DCS, también nos encontramos con este modelo, caracterizado aquí por en el aprendizaje memorístico de la llamada Historia narrativa o factual. Su objetivo era el de la memorización de largos

listados de acontecimientos, fechas, nombres de hechos y personajes "importantes" o Históricos. Esta fue sustituida más tarde por una Historia conceptual y explicativa, que reemplazo la memorización de los nombres por instituciones y los acontecimientos por conceptos históricos. La organización y presentación de contenidos, fundamentada en criterios cronológicos y temáticos, respetando la lógica interna de la disciplina. En este modelo, el saber reside en el almacenaje de ideas, datos, que se amontonan unos junto a otros sin establecer relaciones entre ellos, generando una reducción de las estrategias de enseñanza para el al estudiantado a una simple presentación en forma ordenada de materiales de aprendizajes e indicándoles el repaso verbal de estos hasta su total memorización, desconociendo completamente la estructura psicológica del estudiante.

#### **b) Modelo de Enseñanza por Descubrimiento - Aprendizaje Constructivo:**

Se basa en el aprendizaje constructivo, surgiendo como respuesta frente a la antigua concepción de la enseñanza tradicional de la Historia, que solo transmitía un conjunto ordenado de información para ser memorizado por el estudiantado. Se desarrolló como una "enseñanza activa", influenciado por los estudios de Piaget, y favoreció la aparición masiva de actividades concretas que debía desarrollar el estudiando. Pero en general, lo verdaderamente activo era el proceso de aprendizaje, que comprendía solo procesos psicológicos de aprendizaje del estudiantado, y no las estrategias de enseñanza utilizadas para activarlos. Por ello, se le considera que no debería llamarse "enseñanza activa", sino más bien "enseñanza por descubrimiento", ya que ninguna actividad didáctica puede considerarse activa o pasiva en sí misma, sino que depende de los procesos psicológicos que se ponen en marcha, debido a que no basta con que el estudiantado descubra por si solo lo que no conoce, sino que encuentre, a través de sus propios procesos mentales, una nueva forma de organizar estructurar los materiales de aprendizaje (Pozo *et al.*, 1989).

#### **c) Modelo de Enseñanza por Exposición - Aprendizaje Reconstructivo:**

Se fundamenta en el aprendizaje reconstructivo y que va más allá de los anteriores, esto porque se plantea que los anteriores ya están obsoletos, esto debido a que, por un lado, la enseñanza tradicional, se ha agotado al fundamentar sus decisiones curriculares solo en la estructura disciplinar de la asignatura, desconociendo que el estudiantado es el

principal sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otra parte, la enseñanza por descubrimiento también se ha agotado, por guiar sus decisiones exclusivamente al ámbito psicológico, dejando de lado el papel de la estructura disciplinar de la Historia. Se fundamenta en el "aprendizaje significativo", donde el aprendizaje es la asimilación por parte del estudiantado de la estructura lógica de los contenidos en el contexto de su estructura psicológica que, en el caso de la Historia, está configurada por las ideas preconcebidas que el estudiantado tiene sobre ésta.

Así, este modelo, considera integrar estrategias de enseñanza de los anteriores, tanto la estructura disciplinar de la asignatura, como los procesos psicológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado. (Pozo *et al.*, 1989).

Pero a pesar que este modelo es el mejor indicado para la enseñanza de la Historia, podría presentar algunos obstáculos, es el caso del pluri-paradigmatismo que está presente en la disciplina, que es caracterizado por la presencia de concepciones disciplinarias no solo diferentes, sino opuestas, que puede llevar a que se vuelva al problema clásico de la disciplina que es el poco interés que tiene para el estudiantado la implantación de un currículo basado en los núcleos conceptuales de esta área.

### **4.3. Enseñar Historia y Ciencias Sociales**

Desde el siglo XIX, casi todos los países occidentales la incorporaron como contenido en sus enseñanzas, al tiempo que se iban creando estudios universitarios e investigativos en esta área. Desde ese momento, comenzó a surgir un debate sobre la naturaleza que debía tener esta disciplina cuando fuera transportada a las salas de clases de los Centros Educativos.

Cómo es bien sabido, la Historia es una disciplina que entre otras, contribuye a formar una visión de las identidades sociales y políticas de las diferentes naciones y cuando entra en los Centros Educativos, pasar a ser una forma más de ideologización y de transmisión del "sentimiento patrio" e ideas políticas, y tal como nos dice Foucault (1979, 1982 y 1990), los Centros Educativos son "instituciones esenciales de la microfísica del poder ya que en ella se difunde una arqueología del saber que legitima y reproduce el orden social de los discursos en el que se sustentan las actuales sociedades" (Lomas, 2006, p.195).

De hecho, esta fue su apuesta cuando apareció en el ámbito educativo con la formación de los llamados Estados-Nacionales y el surgimiento del nacionalismo, donde llevo a interesarse y fomentar la historia nacional, para de esta forma ir afianzando de manera ideológica la legitimidad del poder, el orden establecido y estimular el patriotismo de los ciudadanos de estos nuevos estados (Prat, 2001), creando un "nosotros" ante un "ellos" de quien nos diferenciamos. Por ello, la enseñanza de la Historia siempre ha generado debates en torno a sus fines, medios y objetivos en los Centros donde se enseña.

Digo donde se enseña, porque actualmente podemos encontrar países, sectores sociales o individuos que no creen necesaria la introducción de esta área en los currículos escolares, pese a tenerle un respeto a su naturaleza y coherencia como área de conocimiento científico. Tanto así, que hay algunos diseños curriculares donde la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales quedan disgregados en una masa de difícil clasificación, y esto hace cuestionarnos, desde una visión científica y dentro de la óptica de la propia disciplina, si lo que se incluye es contenido histórico o, por el contrario, meramente ideológico e incluso mítico.

Sin lugar a dudas, más que la información histórica, geográfica e historiográfica del profesorado de dicha disciplina, y de que domine aquello que debe enseñar, es necesario que su enseñanza se remita a algo más que al saber mismo, esencialmente a la comunicación, “no basta solo con saber para enseñar” (Pagès, 2004, p.157) y además de esto, suma tres orientaciones para desarrollar la formación del estudiantado en el área de la Historia y Ciencias Sociales, a saber:

- a) La adecuación de lo que se comunica, del discurso, al medio y al contexto, el aprendizaje de determinadas herramientas, etc.
- b) Las personas a las que se les comunica algo, con las que se establece algún tipo de comunicación, en nuestro caso los alumnos y las alumnas de secundaria, su predisposición ante lo que les queremos comunicar, sus propósitos y sus intereses para aprender aquello que les comunicamos; y
- c) Lo que se comunica, este caso el conocimiento histórico, y cómo debemos comunicarlo para obtener aprendizajes. Y, además, el contexto en el que se

realiza la comunicación, contexto que incluye desde las finalidades o propósitos educativos que la administración educativa otorga a los saberes escolares, el contexto social y cultural, hasta la institución en la que se realiza y la organización espacio-temporal en la que tiene lugar (Pagés, 2004, p.157).

Según esto, la DCS se encarga del método de enseñar historia, es decir, en esta formación consiste en educar a un profesional para que este tome decisiones, las organice y las lleve a la práctica sobre los conocimientos históricos que debe enseñar, en otras palabras, que aprendan que enseñar historia consiste en preparar al estudiantado para que entiendan su mundo, sepan interpretarlo desde su propia historicidad y quieran intervenir en él con mejores herramientas, y siendo protagonistas de su devenir histórico (Pagès, 2004).

En este sentido, es tarea de la DCS, permitir al profesorado acoger el diálogo entre las diversas visiones que puede haber sobre un mismo tema, y que este diálogo se entregue en el discurso en los Centros Educativos, pero que generalmente no ocurre o se minimiza, esto debido al intento de los sistemas educativos de cada país en formar una identidad nacional, entregando procesos y personajes con el título de héroes, que van condicionando la práctica educativa (Carretero, 2001).

Es por ello, que parece inevitable que la educación, y en especial en Historia y Ciencias Sociales, sean instrumentos para la formación de una identidad nacional, más aún cuando según Carretero la “escuela contribuye de manera decisiva a la "fabricación" de la identidad” (2006, p.170), resultaría contradictorio y paradójico la doble naturaleza y la tensión que esto conlleva, ya que por un lado, la identidad nacional, al ser producto cultural (artificial) se sostiene en entre simbólicos "inventados", y por otro lado, el buen funcionamiento de los estados-naciones, va a depender de que sus ciudadanos mantengan una arraigada creencia en que esto es natural (Carretero, 2006).

Sin embargo, es de vital importancia para el mismo sistema educativo, crear conciencias críticas, tarea compleja, más cuando, se aprecia con frecuencia, que cuando se incorporan conocimientos de Historia y Ciencias Sociales a las salas de clases, se suelen presentar como conocimientos acabados que el estudiantado no los relaciona precisamente con lo que es propio de una ciencia, y se percibe como elementos de

cultura, de curiosidad o de mera repetición de efemérides o accidentes geográficos. En otras palabras, sean vistas por el estudiantado como una asignatura memorística, más o menos interesante, y que no conlleva actividades discursivas, de indagación o de resolución de problemas. Es por ello, que independientemente de la manera que tiene de organizarse de cada Centro Educativo, el profesorado es un actor fundamental para la realización de la enseñanza, por ello se debe pensar que la didáctica general y las didácticas específicas son campos cooperativos que se nutren entre sí, y que debe construir una alternativa para la acción del profesorado.

Es necesario fijar cual será el procedimiento pedagógico más eficaz, para la “construcción de un proyecto de política social y cultural en el campo de la educación, que otorgue sentido a la proyección de la enseñanza” (Davini, 1996, p.70). Aún más, si clarificamos cual es el objetivo de la DCS como disciplina científica, nos encontramos que su objetivo principal es comunicar y enseñar, es decir, explicar y comunicar el corpus de la disciplina, que no es más que el devenir de las sociedades en el tiempo y en el espacio. De este modo, “su dimensión social es innegable ya que contribuye positivamente a la culturización de la sociedad” (Hernández, 2000, p.30).

Enseñar y aprender conlleva atender a todos los sentidos del estudiantado, porque, la enseñanza “implica la investigación de la realidad social y su contextualización temporal y espacial donde el sujeto alumno desarrolla los modos de existir” (Aranguren, 2005, p.162). Más aún cuando la sociedad de la cual formamos parte es cada vez más compleja y global, sobre todo en lo que a diversidad cultural existente se refiere. Por ello, desde la educación se debe enfrentar estos retos aportando herramientas para una comprensión totalmente la situación, a través de una educación integral en ámbitos escolares y curriculares, en conjunto con el contenido y el método del proceso de enseñanza-aprendizaje, que son dimensiones inseparables de la didáctica para analizar el problema del conocimiento de las aulas de clases.

Si tomamos las palabras de Carretero (2006), sobre la naturaleza de la identidad nacional, ésta se confrontaría con el actual contexto en los centros educativos, es decir, ¿qué sucede con la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, si en las salas de clases tenemos estudiantado inmigrante, y en la actualidad se continúa desarrollando una serie de ritos histórico-cívicos provenientes del siglo XIX? Frente a esto, es

necesario reflexionar de manera general la Historia que enseñamos para la actual diversidad cultural existente en nuestros centros educativos y, especialmente en las salas de clases.

#### **4.4. Una Historia y Ciencias Sociales para la Diversidad**

Como hemos mencionado anteriormente, las salas de clases representan la puerta de entrada al manejo de una lengua común y a la cultura dominante, debido a que su objetivo desde sus orígenes ha sido homogeneizar, pero no solo de eso, sino también de comportamientos y valores (Blanco, 2002), y donde el área de Historia y las Ciencias Sociales ha permitido que la ideología de un país, de manera implícita o explícita, se vincule a toda la sociedad a través de un discurso e historia común, desarrollando un sentido de pertenencia de la sociedad “permitiendo la cohesión social y la superación de antagonismos internos a la sociedad” (Hassani, 2005, p.178). De esta forma, se mantiene la relación de fidelidad a los ideales comunes, evitando la fragmentación e individualismo dentro de un país. Con ello, se pretende que el estudiantado incorpore esquemas de pensamientos comunes, para asegurar la reproducción en y de la sociedad, y de la integración en ella, insertando en la memoria toda una serie de imágenes y representaciones (Hassani, 2005).

Sin embargo, Heimberg (2005) ante el inminente alcance e influencia de las diversas culturas que se relacionan en las salas de clases, nos dice que la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales no debe cerrarse en un discurso o enfoque nacional, sino que debe ser abierta, permitiendo que el estudiantado inmigrante pueda incluirse de mejor manera en la sociedad. Por ello, hay que tener presente siempre la evolución de la ciencia histórica y de nuestras sociedades, y poder enseñar una Historia no solo centrada en “los vencedores y dominantes, sino también en las categorías subalternas y dominadas que no gozan naturalmente de un lugar significativo en el relato tradicional de la historia humana” (Heimberg, citado por Hassani, 2005, p.184).

En este sentido, y el posicionamiento a la hora de relacionarse con esta realidad multicultural, hace de la labor del profesorado, vital, porque es necesario el reconocimiento mutuo en horizontalidad, al desarrollar su práctica docente, de esta forma promueve igualdad y respeto mutuo, y esta interrelación es el núcleo principal para la Historia. Para enseñar la diferencia y el reconocimiento entre iguales, se necesita

del pensamiento histórico sin prejuicios de valores y conductas, sumado al hecho de no ser un mero ente que se limite a traspasar conocimientos.

Actualmente, la gran mayoría del profesorado plantea que la existencia de multiculturalidad en las salas de clases es algo beneficiosa y enriquecedora para la clase misma, pero “en la práctica esa visión es sustituida por la percepción de la misma como “problemática” y “deficitaria”” (Aguado *et al.*, 2008, p.276). El enfrentarse a una sala multicultural, permite al profesorado tomar conciencia histórica de sí y para sí. De esta forma podrá cuestionar un enfoque homogeneizador que desgraciadamente aún rige en la organización y funcionamiento de los Centros Educativos, y también el perfil del profesorado que se requiere (Nieto y Santos, 1997), y que no responde a prácticas discriminatorias.

Por esto se necesita otro tipo de enseñanza de la Historia, una que integre diversas narraciones históricas, para una mejor memoria social y colectiva, y no aquella memoria social que responde a lo permitido, y que es justamente a través del currículo donde se construye esa experiencia colectiva que crea la memoria histórica de un país, que en la mayoría de los casos reduce al silencio a los colectivos que están fuera de las esferas de poder, como lo ejemplo inmigrantes, comunidades de pueblos originarios, etc. Por lo mismo, es necesario visibilizar y cuestionar que la enseñanza de la historia se limite solo al “recuerdo de algunos pasados y al olvido de otros” (Rosa, 2006, p.43), como lo ha hecho la historiografía tradicional.

En este sentido, al profesorado de poco le sirve o de nada, solo saber mucho, sí él mismo, no es un ejemplo viviente de interculturalidad, si no asume la tolerancia activa y la valoración positiva de la diversidad cultural como ideario personal, reconociendo y validándolas mediante la empatía, y relativización de su propio posicionamiento cultural. El profesorado deber ser portador de comprensión, intercambio y paz, valores que no se consiguen con actos aislados, como celebración de efemérides, actos extra-programáticos o asignaturas referidas al tema, sino que debe tratarse de una manera de ser y de actuar habitualmente” (Soriano, 2006, p.177).

Trabajar la enseñanza de la Historia, es abordar el pasado, debatir y reconstruir el presente, y desarrollar el futuro como iguales, y ante una realidad intercultural se debe



prever que surgirán preguntas y se debe ser capaz de cuestionar ¿qué pasa con la enseñanza del estudiantado que ha experimentado realidades diferentes?, y sobre todo en la disciplina de Historia, ¿qué sucede con las historias que trae consigo este estudiantado cuando ingresa a una sala desconocida y se les entrega un contenido distinto a su realidad?, ¿cómo la sociedad y el estado-nación se ha hecho cargo de esto? ¿cómo los centros educativos han gestionado la estadía del estudiantado? ¿cómo el profesorado aborda las temáticas más traumáticas de este estudiantado?

Por ello, ante un contexto intercultural, además de tener una gran capacidad de comprensión, de adaptación a trabajar con creatividad, con objetivos claros, se debe complementar con una formación actitudinal y emocional acorde a las necesidades del estudiantado actual. Pero, para que esto pueda ser posible, los centros educativos deben posicionarse críticamente frente a currículos monoculturales, y las Universidades deben hacerse responsables de una formación crítica del profesorado en formación (Soriano, 2008).

Además, cuando los contenidos que se proponen son intencionados hacia la unidad de la diversidad, precisamente se están refiriendo a una unidad, en donde todos los aprendizajes deben ser adoptados por el conjunto del estudiantado, y esto debe también ser válido para los materiales que utilizamos en las salas de clases, principalmente los textos escolares, que son una de las principales herramientas utilizadas a diario, para presentar contenidos o conocimientos, y que se les considera fuentes de información histórica por excelencia, mostrando visiones de cómo y por qué sucedió un proceso histórico, pero que hacen referencia a un solo tipo de historia: androcéntrica, es decir, un modo de ver y representar una realidad, las sociedades y los sujetos que la conforman, como también los roles que tienen hombre y mujeres<sup>8</sup>.

Si se supone que estos textos son materiales didácticos que sirven de ayuda pedagógica al profesorado para realizar sus clases, y al estudiantado para desarrollar sus deberes,

---

<sup>8</sup> Constatado e interpretado personalmente del capítulo “Guerra del Pacífico”, del texto escolar usado en los centros educativos de Chile. Almeyda, L., Milos, P. y Whipple, P. (2001). *Historia y Ciencias Sociales 2º Medio*. Santiago de Chile: Mare Nostrum, p. 135-137.

estos a veces son utilizados por el profesorado, inconscientemente o no, para mantener la discriminación (Besalú, 2010), reproduciendo elementos que favorecen las posiciones jerárquicas y de poder, cobijadas por los grupos dominantes sobre otros, porque las visiones que traen los textos son las que deben ser asumidas por el estudiantado para formar parte de la identidad nacional, porque según Lomas (2002), el texto ofrece una selección de saberes culturalmente establecidos y reconocidos por la cultura dominante, que se establecen con carácter obligatorio en el currículo del sistema educativo, para que el estudiantado pueda comprender "el mundo", su pasado y presente desde una sola mirada, por ende, determinando su futuro.

Evidentemente los textos escolares no son la única fuente de socialización del estudiantado, pero si influyen porque ofrecen una versión oficial y uniforme de lo que se espera que el estudiantado deba creer (Santos, 2000). Es por esto, que el profesorado debe otorgar el espacio necesario para atender a la diversidad en la medida que se pueda recoger cada una de las impresiones de los contenidos que deben ser revisados en clases. “Al docente se le asigna la responsabilidad de identificar las actividades de aprendizaje y las tareas educativas que permitan dar sentido a esa diversidad social y cultural” (Almeyda, Milos, y Whipple, 2001, p.58).

Por tanto, si la tarea no la ha asumido el currículo, queda en manos de quienes interpretan el documento, el dar cabida a una especie de responsabilidad social que es la atención a la diversidad, de esta forma la interculturalidad y la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales, debe tratar de establecer un bienestar integral en sociedades heterogéneas, donde el profesorado logre desarrollar prácticas pedagógicas que tengan repercusiones en el día a día, para esto, se deben “eliminar las fronteras y límites, e incentivar distintas dinámicas de coordinación locales, zonal, regional, nacional e internacional” (Mato, 2008, p.211), y no continuar de la forma tradicional de enseñar Historia, que anula las historias individuales por historias nacionales, y que ve en los centros educativos el último baluarte para forjar la idea de "nación", este tipo de enseñanza de la Historia debería estar en retirada. Se requieren otras demandas educativas donde el estudiantado invisibilizado históricamente alce su voz.

Desgraciadamente, a pesar de que la nueva historiografía ha incorporado una nueva forma de hacer historia, contraponiéndose a la "historia tradicional" o "vieja historia",

que presentaba una historia vista "desde arriba" (centrada en grandes hazañas de estadistas, generales, eclesiásticos, etc.), no ha terminado de solucionar todas las carencias. En los currículos, textos de estudios y en la enseñanza de la Historia, no se han incorporado todos los protagonistas, y la poca aparición en los textos de estudios de colectivos migrantes y extranjeros, son relatos que no se construyen desde ellos, sino descripciones superficiales. Es la manera que se les da, es más bien un rol complementario para que el estudiantado reconozca otros conceptos, donde solo se hacen descripciones superficiales.

A pesar de que se han realizado incorporaciones interesantes en los textos escolares en Chile en los últimos años, siguen estando algunos sujetos sociales invisibles en ellos. No ha habido un cambio en la forma de concebir la construcción del relato histórico. Es como si la inclusión de estos sujetos sociales fuera algo periférico, tangencial o como un anexo a la "historia oficial" que sigue imponiéndose en la narración histórica que aparece en los textos de estudios, negando, a veces, su historicidad. Esto dificulta la posibilidad de visibilizar a todos y todas, y a su vez, hace que disminuyan las posibilidades de inclusión de estos en el proceso de enseñanza.

Pero ante "la crisis global del proyecto histórico, son las memorias las que hacen su entrada, entran en el punto que "se acaba" la razón positiva y en que "se descompone" la Historia" (Carretero, 2007, p.175). Se necesita por tanto, no solo integrar al inmigrante y hacerlo parte de la comunidad escolar, sino que se debe trabajar para generar relaciones de horizontalidad, como también de reciprocidad entre las culturas, porque las experiencias del estudiantado inmigrante enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que esas experiencias que de alguna u otra forma generan recuerdos y olvidos, caracterizan sus memorias, y la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales, no se puede "enseñar sin plantear conexiones con las experiencias reales, previas y presentes de los mismos estudiantes" (Camilloni, 2007, p.12).

La enseñanza de la Historia, no pretende ser la única disciplina que ayuda a comprender el presente, hay otras más, pero sí se puede decir que, con ella, la comprensión del presente, cobra mayor riqueza y relevancia. En este sentido, el profesorado debe ser consciente del contexto del que es parte. En otras palabras, una vez que se acepta que no

se vive en contextos homogéneos, se podrá trabajar para generar relaciones simétricas, y es en la sala de clase donde se verán los primeros atisbos de ello.

Por esta razón, la enseñanza de la Historia necesita de una nueva una mirada o posicionamiento teórico del profesorado, enfocada en la interculturalidad, y su enseñanza es pertinente, ya que debe ser capaz de construir sentidos centrados en la diversidad cultural con un diálogo intercultural, pero para que este diálogo sea verdaderamente intercultural, en otros palabras, para que haya un verdadero encuentro y comunicación entre las culturas, no puede ser solo un dialogo dialéctico, sino que, siguiendo a Panikkar (2005), debe ser "dialogal", porque el diálogo dialéctico, de raíz occidental, trae consigo reglas lógicas previas que los interlocutores deben seguir a la hora de responder, lo que significa aceptar ciertas lógicas, pero no todas las culturas razonan de la misma manera, por lo que si se imponen de antemano ciertas reglas, no se estaría teniendo en cuenta las posibles dificultades de nuestro interlocutor cuando deba expresarse en un modo que no le es propio. En cambio, el diálogo dialogal no parte de reglas lógicas previas, sino que estas reglas se van creando a medida que se interactúa, son dos dialogantes que se escuchan intentando comprender lo que el otro desea decir. De esta forma, no se trata de ganar, porque no está en juego quien gana o pierde, sino el convivir en armonía y vivir bien. Así “el campo del diálogo dialogal no es la arena lógica de la lucha entre las ideas, sino más bien el ágora espiritual de dos seres que hablan y se escuchan. (...). En el ágora se habla, en la arena se lucha” (Panikkar, 2005, p.52-53).

De esta manera, a través de este diálogo se pueden mostrar y visibilizar los distintos conflictos sociales, políticos y culturales creando instancias para el cambio y la reivindicación social, porque una enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales con enfoque intercultural, no solo pide diálogo, respeto y reconocimiento, sino que también demanda justicia social, y que los problemas sean "puestos sobre la mesa", para que no solo sean discutidos y criticados, sino que también sean transformados.

En este sentido, se espera que una enseñanza de la Historia a través de un diálogo intercultural construya transformación desde lo real y lo simbólico, reivindique la justicia social en relación a las demandas sociales existentes en nuestras actuales sociedades culturalmente diversas, para que esta enseñanza se realice desde un

compromiso humano, político e intelectual, que favorezca el reconocimiento de la diversidad, comprometiéndose con el ser social y humano, enriqueciendo la memoria de las y los ciudadanos.

## **CAPÍTULO 5. Clima de la sala de clase**

El profesorado a la hora de proceder y desarrollar su práctica pedagógica, tiene enfrente a un grupo de personas con diferentes características y sentimientos, estas personalidades diferentes hacen que la relación que el profesorado genere en las salas de clase, también sea un factor importante a la hora de desarrollar prácticas educativas en un clima de sula diversidad cultural.

Por ello, para entender un poco mejor es que en este capítulo presentamos, en primer lugar, que es lo que se entiende por clima de aula, esto debido a que existe un sinnúmero de conceptos sobre ella, por lo que es necesario exponerlos y mostrar cual es lo que se utilizará en este trabajo. Además, exponemos unos factores que pueden incidir en la generación de un clima de aula apto para el desarrollo de una práctica pedagógica en diversidad y, por último, exponemos lo que se entiende por clima emocional de aula, un elemento importante en la convivencia de una sal de clases multicultural.

### **5.1. El Clima de Aula.**

Uno de los problemas a que se enfrenta el profesorado en sus salas de clases día tras día, son las relaciones y formas de convivencias que se generan entre este y el estudiantado ante el cual debe realizar sus clases., por lo mismo, las relaciones que se generan son sumamente importantes y de las cuales se debería quizás hacer serios análisis, en cómo se sociabiliza en los colegios, y más con el estudiantado en proceso de crecimiento.

Es por ello, que resulta importante reflexionar y cuestionar si los centros educativos son lugares donde se reproducen relaciones sociales humanas, y en donde los contenidos como las metodologías que se utilizan ahí, están diseñadas para una transformación social, y si en estos centros son considerados espacios en los cuales convergen las diferentes características de una sociedad.

En este sentido, las relaciones que se establecen en los centros educativos, son relaciones muy importantes que no se pueden dejar de lado cuando se va a investigar prácticas educativas. Por eso, es necesario que se tenga en cuenta las relaciones que se dan entre el profesorado y el estudiantado, y entre estos, tanto dentro de la sala de clase,

con el acto de enseñar, como en otras instancias que conforman el sistema de vida escolar.

La realidad multicultural de la población y, por ende, de las salas de clases está presente, el clima de aula abierto hacia la diversidad o a un enfoque intercultural es trascendental tenerlo, más cuando el estudiantado inmigrante puede presentar algún tipo de limitaciones.

Según muchos autores, un clima de aula provechoso favorece tanto al estudiantado como al profesorado. Porque favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento académico (Fernández, 1999; Jordán, 1994; Martínez, 1996, entre otros), facilita el desarrollo personal de quienes conviven en la sala de clases y en el centro educativo, principalmente por la existencia de vínculos afectivos (Fernández, 1999), y por último, favorece el desarrollo de una identificación por parte del estudiantado con el grupo-curso, esto al sentirse respetado y apoyado por el resto de estudiantes y por el profesorado (Del Villar, 1993).

### **5.1.1. Conceptualización**

Uno de los primeros conceptos respecto esta relación que se da en la sala de clases para el buen aprendizaje del estudiantado, la da Perry (1908), denominándolo clima de aprendizaje, quien además fue uno de los primeros autores en poner de manifiesto la importancia de este clima, al plantear que era uno de los principales factores en la "vida" del centro educativo, aunque utilizando otros conceptos para referirse a clima, como atmósfera, ambiente, cultura, etc., Aunque no va a ser hasta la segunda mitad del siglo XX cuando se reconocerá el concepto "clima", como un elemento que influye profundamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero el nombre siguió generando discrepancias, y muchos autores nombran a esta situación de relaciones que se dan en las salas de clases, de diferentes formas, por ejemplo, Toledo (1999) plantea que los términos "clima de aula" y "ambiente de aula" pueden ser utilizados de manera sinónima.

El clima de aula es definido por autores entre los cuales tenemos a Martínez (1996), para el cual supone "tener presente todos los elementos que configuran parcialmente el

proceso de enseñanza y aprendizaje, añadiendo además un fenómeno que se genera de la interacción de dichos elementos” (p.22).

Esto quiere decir que es una cualidad que es aprendida y descrita como percepciones que quienes conviven en la sala de clases van obteniendo de manera continuada y consistentemente sobre diferentes elementos relevantes, tales como el espacio físico, las relaciones afectivas y de aprendizaje entre el estudiantado y entre éste y el profesorado, las normas, reglas e instrucciones, y que además de tener una influencia en los resultados educativos, lograr un clima favorable es una meta educativa en sí misma (Martínez, 1996).

Para Cherobim (2004), el clima de aula está unido con los tipos de relaciones que se generan entre el profesorado y el estudiantado, ya sea cuando se realiza en proceso de enseñanza-aprendizaje, como en la convivencia diaria.

Marchena (2005) nos dice que se construye a través de las relaciones sociales que se dan, por la forma de pensar y los valores existentes en cada persona que convive en la sala de clase, en otras palabras, la cultura existente en el aula.

A su vez para Vaello (2011), la educación socio-emocional es muy importante para conseguir un buen clima de aula. En este sentido no sólo son importantes las relaciones sociales establecidas en la sala de clase, sino que también son importantes tanto la metodología como la gestión que realiza el profesorado en ella.

Según Prat y Soler (2003), el clima de aula está “determinado por las interacciones y los procesos grupales” (p.54).

Para Cid (2001), quien lo denomina "clima social", es una dimensión relacional dada por la interacción entre el profesorado y estudiantado o de estos últimos entre sí en las diversas situaciones que se dan en una sala de clases.

Como se puede ver, las definiciones anteriores respecto al concepto de clima de aula no solo incorporan aspectos relacionados con elementos físicos o de disciplina, sino que también con elementos psicosociales.



Por ello, coincidimos en lo que plantea Casassus (2008) que, en vez de hablar de clima de aula, se debería hablar de clima emocional de aula (CEA), esto debido a que los aprendizajes están directamente relacionados con las emociones del estudiantado y por lo mismo, son cambiantes en todo momento. Así, cuando algún estudiante por diferentes motivos emocionales de ese momento, se cierra al aprendizaje, el profesorado le hablará al vacío, esas emociones “se sitúan dentro de los mecanismos de acción e interacción y del cómo éstas se desarrollan en un clima de trabajo” (Casassus, 2008, p.89).

Según Casassus (2003), serían un factor que por sí mismo explica las variaciones de los aprendizajes del estudiantado en una sala de clases con respecto a lo que aprenden otro grupo de estudiantes en otro contexto de instrucción, ya éste desempeño del estudiantado es una combinación de diversos factores que influyen en él. Siendo mucho más importante que otras situaciones porque “no estamos haciendo referencia a las usuales caracterizaciones del clima, producto de indicadores materiales tales como los textos, mobiliario, edificios o número de profesores por alumno. Se trata de algo más sutil e inmaterial. Se trata del clima emocional del aula” (Casassus, 2003, p.90).

Como hemos dicho antes, el clima de aula está determinado por la emocionalidad del estudiantado, y que está compuesta de tres factores:

- El vínculo<sup>9</sup> que existe entre el profesorado y el estudiantado.
- El vínculo existente entre el estudiantado.
- El clima que emerge de la interacción de los dos anteriores.

Según el autor (Casassus, 2008), estos vínculos se desarrollan con cierto nivel de profundidad, determinado por el nivel de conexión o interrelación entre el profesorado y el estudiantado, en la cual éste último se sentirá escuchado e incluido sin ningún juicio

---

<sup>9</sup> Hablamos de vínculo refiriéndonos a una relación recurrente con cierto nivel de profundidad.

previo, generando confianza, que es una base sólida para la generación de un clima de aula que permita un buen aprendizaje<sup>10</sup>.

### **5.1.2. Factores del clima de aula**

Cuando hablamos de clima de aula, no sólo hablamos de algo sin mayor trascendencia o simple, sino que es algo complejo, porque influyen muchos factores en él. Nos estamos refiriendo a relaciones y actuaciones de quienes se interrelacionan en las salas de clases y centros educativos (profesorado, estudiantado, administrativos, etc.).

Muchos autores se han referido a este tema, entre los que se encuentran Gairín, 1986; Arón y Milicic, 2000; Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M., 2001; Hernández y Sancho, 2004; Van Manen, 1998; entre otros.

Cid (2001), plantea que el clima de aula está compuesto “de tres dimensiones básicas: la contextual-situacional, la socioafectiva o clima social y la comunicativa”(p.186):

- La primera está relacionada con el contexto donde tiene lugar la clase (incluyendo aspectos físicos, curriculares, sociales y organizativos de la sala o centro educacional).
- La segunda tiene que ver con las interacciones sociales, afectivas, entre otras, que se desarrollan en la sala de clase entre el profesorado y el estudiantado, y entre el estudiantado.
- La tercera dimensión, relacionada con los procesos de comunicaciones verbales y no verbales que existen entre el profesorado y el estudiantado, y entre el estudiantado.

En este mismo sentido, Gómez (2005) plantea que hay elementos que influyen un buen clima de aula como los físicos, psicológicos, didácticos y sociológicos:

---

<sup>10</sup> Estos elementos planteados por el autor, propiciarían un buen clima de aula, y con ello, por un lado, la posibilidad que el estudiantado aprenda y, por otro lado, facilita la práctica docente del profesorado. Por esto es indispensable considerar estos elementos cuando se interviene en un contexto educacional, más aún cuando este contexto es con estudiantado inmigrante.

- Los primeros se refieren a la arquitectura y materiales existentes (disposición, tipo, cantidad y calidad del material).
- Los segundos a las actitudes del profesorado y estudiantado en sus interrelaciones en la sala de clases (profesores no respetados por estudiantes y viceversa).
- La tercera relacionada tanto por la metodología utilizada como por la motivación hacia el estudiantado por parte del profesorado.
- La última, que tiene que ver con el rol de la familia, la influencia de los valores transmitidos a través de los medios de comunicación y la sociedad.

Además de esto, también es importante señalar que el profesorado siempre mantiene una relación educativa con su estudiantado (Jordán, 2011), y estas relaciones varían dependiendo del tipo y la intensidad en que se desarrollan, es decir desde la indiferencia hasta la máxima de cercanía, o de la concepción pedagógica sobre su profesión que tenga el profesorado, ya sea un enfoque científico o emocional.

Por su parte, encontramos a Van Manen (1998) quien considera que se debería tener en cuenta en estas relaciones, unas actitudes mucho más profundas cuando se habla o considera del "tacto pedagógico", en este sentido se refiere al amor y afecto pedagógico, a la esperanza pedagógica y, por último, a la responsabilidad pedagógica:

- Como amor pedagógico se refiere a que el profesorado debe generar una relación profunda con el estudiantado basada en una comunicación ética, de esta manera se logrará un bien pedagógico. Para Nieto (2006), este amor no se debe mirar como una licencia emocional, sino “como algo que integra confianza, la admiración por los alumnos y el aprecio de sus puntos fuertes” (p.66).
- La esperanza pedagógica tiene que ver con las expectativas que el profesorado tiene sobre el estudiantado. En este sentido, cuando el estudiantado se siente esperanzado por parte del profesorado, no habrá nada que le impida lograr sus metas, hasta el punto de poder cambiar las expectativas más bajas, y de esta manera el estudiantado modifica su comportamiento y actuaciones respecto a lo que se espera de él (Rosenthal y Jacobson, 1992).

- La responsabilidad pedagógica está referida a que profesor percibe las necesidades de su estudiantado, y siente la necesidad de prestarle atención a ellas. En otras palabras, el profesorado encontrará “eco en lo más íntimo de su ser, resultándole imposible así ignorarlos, es decir, adoptar una actitud superficial de indiferencia” (Jordán, 2011, p.68).

Por otro lado, y sumado a lo planteado sobre los elementos que permiten un ambiente o clima de aula favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje, encontramos lo que nos dicen Arón y Milicic (2000), quienes describen lo que para ellas serían climas nutritivos y tóxicos (ver Tabla 10). Esto, de acuerdo a experiencias desarrollando talleres con el profesorado en centros educativos con motivos de sus investigaciones.

*Tabla 10. Características de Climas Tóxicos o Nutritivos en el contexto escolar*

<b>Características nutritivas</b>	<b>Características tóxicas</b>
Se percibe un clima de justicia	Percepción de injusticia
Reconocimiento explícito de los logros	Ausencia de reconocimiento y/o descalificación
Predomina la valoración positiva	Predomina la crítica
Tolerancia al error	Sobre focalización de los errores
Sensación de ser alguien valioso	Sensación de ser invisible
Sentido de pertenencia	Sensación de marginalidad, de no pertenencia
Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión	Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y las consecuencias de su transgresión
Flexibilidad de las normas	Rigidez de las normas
Sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias	No sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias
Acceso y disponibilidad de la información relevante	Falta de transparencia en los sistemas de información. Uso privilegiado de la información
Favorece el crecimiento personal	Interfiere en su crecimiento personal
Favorece la creatividad	Pone obstáculos a la creatividad
Permite el enfrentamiento constructivo de conflictos	No enfrenta los conflictos o los enfrenta autoritariamente

Fuente: Arón y Milicic (2000, p.120).

Además de estos elementos que plantean los diferentes autores, es necesario tener presente las diferentes interacciones sociales y comunicativas, las diversas maneras de organizar las actividades educativas, el discurso del centro educativo y el "tiempo" con que los centros educativos y el profesorado tiene para revisar, entregar y tratar contenidos que dictamina el currículo. Por ello, es importante también prestarle atención a éste último elemento, ya que el periodo en que el estudiantado aprende está íntimamente relacionado con el tiempo de cómo aprenden y de la preparación de los contenidos.

En este sentido, todas las interrelaciones dependen del discurso que utilizamos y de las actitudes que se tiene en la sala de clases por parte del profesorado y estudiantado, porque las cosas que aprende y de la manera en que las aprende el estudiantado forman parte de la relación dialéctica en la cual las emociones influyen bastante, para que a través del aprendizaje puedan ir creciendo como un ser humano integral en cooperación con los otros (Romero y Caballero, 2008).

En este sentido, todas las interrelaciones dependen del discurso que utilizamos y de las actitudes que se tiene en la sala de clases por parte del profesorado y estudiantado, porque las cosas que aprende y de la manera en que las aprende el estudiantado forman parte de la relación dialéctica en la cual las emociones influyen bastante, para que a través del aprendizaje puedan ir creciendo como un ser humano integral en cooperación con los otros (Romero y Caballero, 2008).

### **5.1.3. El Clima Emocional de Aula (CEA)**

Ahora bien, luego de haber revisado definiciones sobre clima de aula y de elementos determinantes para el mantener un buen clima de aula, podríamos plantear que el CEA, corresponde a un fenómeno, que se desarrolla a partir de las interacciones que se dan, no siendo la única, entre el profesorado y el estudiantado.

En este sentido Casassus (2008), nos dice que el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre en una relación, y plantea cinco tipos de relaciones que permiten un CEA de relaciones que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, elementos que están en un mismo nivel de importancia: relación del profesorado y el contenido a tratar, relación del estudiantado y con el contenido, relación del profesorado consigo mismo, relaciones

del estudiantado entre sí, y por último, las relaciones entre el profesorado y el estudiantado, que vemos a continuación.

### **A) Relación entre profesorado y contenido**

Uno de los principales problemas del profesorado actualmente es la disciplina en la sala de clase, y muchas veces se aconseja desde un estilo netamente constructivista, afrontarlo a través de la gestión en el aula, promoviendo reglas claras y efectivas que pueden derivar en premios y castigos de las instrucciones dadas, para asegurar el orden y la disciplina de la sala de clase. Pero lo que sí es interesante es que la disciplina de un momento u otro, está relacionada con el interés del contenido que se está tratando en ese momento en la sala de clase.

Por ello, para mantener esta disciplina, es recomendable que los contenidos sean propuestos de manera interesante, desafiante y motivadores, como también que el profesorado esté preparado para entregar el contenido, porque si no, el estudiantado lo sabrá de manera inmediata. De esta manera, un profesorado que maneja el contenido, tenga más habilidad para comunicarlo y traspararlo de manera entretenida, invitando al estudiantado a dialogar, de esta manera se genera un clima de aula propicio para un buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **B) Relación del profesorado consigo mismo**

Se refiere al momento en el cual el profesorado, reflexiona y toma conciencia de sí mismo, en cuanto es un ser humano que permite e intermedia y facilita la formación de otros seres humanos, en la mayoría de los casos, en pleno crecimiento. En este sentido, el profesorado debe saber muy claramente respecto a su actividad como profesional de la educación, qué es lo que más le gusta de esto, las intenciones que tiene para desarrollarla de mejor manera, también cuáles son sus intereses, sus fortalezas y debilidades etc.

El tener claro esto, mejora la eficacia del profesorado, para desarrollar su trabajo en las salas de clases, porque tendrá una mejor conexión con el estudiantado, ya que será más honesto consigo mismo, al transmitir sus pensamientos, emociones, experiencias, propiciando un mejor clima de aula.

### **C) Relación entre estudiantado y contenido**

Todo contenido va a generar diversas emociones en el estudiantado, ya sea de rechazo o aceptación, por lo mismo, es muy importante una correcta elección y selección de los contenidos a tratar en la sala de clase, considerando el perfil y las particularidades del estudiantado que se tendrá el frente cambia, perfil que cambia constantemente, por lo que siempre se debe reflexionar si esto o aquello es valioso para que el estudiantado lo aprenda hoy.

En este sentido debe ser un contenido que a través de él pueda establecer las conexiones con el mundo, que sea cercano, que le haga sentido personalmente, sintiéndose a su vez activo y no un ente pasivo, elemento importantísimo, porque en la mayoría de las veces se le considera pasivo, ya que la proposición de contenidos la realiza el profesorado), por ello, es necesario que éste genere todas las condiciones para que el trabajo de aprendizaje pueda ocurrir en el estudiantado propiamente tal, y de esta manera se sentida activo y no pasivo de su proceso educacional.

### **D) Relación entre el estudiantado**

Las relaciones que se establecen dentro de los centros educativos y las salas de clases, son lugares privilegiados para aprender competencias sociales. En este sentido, una de las tantas responsabilidades que tiene y desarrolla el profesorado en las aulas es de mantener las relaciones sociales entre el estudiantado por eso, cuando en estos lugares nos encontramos con situaciones de discriminación, prejuicios, malas palabras o acciones, se genera un clima no favorable para los aprendizajes sociales y con ello también los académicos. Por ello, que una parte de la "solución" está en manos del profesorado, quien debe fomentar el respeto, aceptación entre el estudiantado, para generar un clima emocional favorable para que el estudiantado pueda ser partícipe en el qué y cómo aprender, y en las estrategias de evaluación.

### **E) Relación profesorado–estudiantado**

Este es un elemento principal dentro de las relaciones que se conforman en la sala de clase donde transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Ortega y Mínguez (2003) plantean que no sólo sirve enseñar y enseñarlo bien, porque en el

centro del acto educativo existe una relación ética que une a quien educa con quien es educado, traducida en una actitud de acogida y compromiso, “en una conducta moral de hacerse cargo del otro. Es esta relación ética, responsable, la que define, constituye como tal a la acción educativa” (p.48).

El estudiantado es el centro de esta conexión en la relación. “Para que el alumno pueda abrirse al aprendizaje, lo importante es que el alumno sienta (no piense) que su experiencia es respetada y comprendida por el profesor” (Casassus, 2008, p. 9).

Para Casassus (2008), el profesorado puede actuar de diferentes maneras ante un hecho puntual, como puede ser la disciplina o indisciplina en la sala de clases. Por un lado, puede hacerlo de manera conductista, en este caso entregando un premio por la disciplina o un castigo por la indisciplina, o puede hacer más bien desde una óptica más humanista, en la cual el profesorado tiene la capacidad de comprender las emociones que puede haber detrás de cada acción del estudiantado (miedo, rabia, etc.), lo que no quiere decir que el profesorado actúe de manera permisiva, sino que actúa de acuerdo a lo requerido en cada acción, relación, vínculo o momentos.

Es por esto, que se necesita que el profesorado se provea y cuente con herramientas y habilidades necesarias para promover un buen CEA y con ello, un buen clima de aula, para ello, debe adquirir competencias emocionales y manejarlas consigo mismo y con el estudiantado, atendiendo a las particularidades y necesidades de cada integrante de una sala de clase, no sólo multicultural y para esto, se debe prestar atención a las particularidades del estudiantado. De esta manera, podrá surgir la experiencia maravillosa del aprendizaje y encuentro con el estudiantado, y destinar mensajes motivadores hacia ellos, para que éstos sientan un refuerzo positivo de todas las acciones que propongan, especialmente académicas, y de esta manera poder progresar de manera positiva tanto académica como personalmente, o esfumarse toda la inquietud, con la aparición de la desmotivación, desgano y violencia en las salas de clases.

Teniendo todo lo anteriormente presente, es que debemos asegurar un ambiente propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ambientes de corresponsabilidad y respeto, en el cual se pueda debatir y pensar libre y cooperativamente (Calvo, 2003), con ello, la obtención de buenos resultados académicos, que aseguraría en mayor medida que se



eduque con equidad, igualdad, confianza, etc. Elementos que cuando se es inmigrante, son muy bien recogidos por estos, y hacerles partícipes del sistema educacional y de la sociedad.

## **PARTE III. MARCO METODOLÓGICO**



## **CAPÍTULO 6. Diseño y desarrollo metodológico**

“Todas las fórmulas son buenas, pero unas tienen unas consecuencias  
-producen unos efectos- y otras, otras; el investigador debe estar  
simplemente en disposición de poder calcular los efectos  
que produce aquella sobre la que decide”  
(Ibáñez, 1986, p.262).

El principal propósito de este capítulo, está relacionado con exponer y describir la metodología utilizada en esta investigación, para dar respuesta adecuada a los objetivos que nos guían.

En este sentido, este capítulo presenta cuatro apartados. En el primero realizamos una exposición del enfoque que se ha utilizado en esta investigación, que se encamina a un estudio desde un enfoque cualitativo. En un segundo apartado, describimos el método utilizado, que es el de estudio de casos, presentando sus características, posibilidades y limitaciones. El tercer apartado está centrado netamente en el diseño de la investigación, para cual exponemos en contexto donde se ha desarrollado, una descripción de los participantes y los criterios utilizados para ello, como también las técnicas utilizadas para la recogida de la información. El último apartado exponemos los criterios de rigor científicos utilizados en esta investigación.

### **6.1. Enfoque metodológico de la investigación**

Una investigación es un proceso constante que se aplica al estudio de un fenómeno determinado, siendo diversas las rutas proporcionadas para la búsqueda de este conocimiento. Por ello, el desarrollo de esta investigación precisa la aclaración de algunos puntos importantes que van acordes con el cumplimiento de los objetivos, tales como: ¿qué enfoque metodológico utilizar?, qué técnicas se van a utilizar para llevar cabo una investigación completa y acabada, que pretende comprender cómo el profesorado de Historia y Ciencias Sociales realizan las prácticas pedagógicas en contextos multiculturales. Por ello, necesitamos una estructura de procedimientos para que nuestra investigación produzca información que nos podrán dar las respuestas más válidas y acertadas a las preguntas que hemos realizado (McMillan y Schumacher, 2005).

Es por esto que, para nuestra investigación, necesitaremos de un enfoque que proporcione la información necesaria para cumplir con los objetivos planteados, dando cuenta de un análisis de la realidad profunda, entendiendo que conocer la “realidad consiste en acercarse a ella, desvelarla y conocerla (...) Implica el saber dónde está, a donde se quiere ir y cómo hacerlo” (Pérez, 1994, p.15).

Por ello, hemos decidido utilizar un enfoque cualitativo, que por su naturaleza creemos es el más pertinente, porque nos permitirá conocer las prácticas pedagógicas en dicho contexto y abrir la discusión de un tema relevante para la práctica docente del profesorado que se desarrolla cada vez más en realidades interculturales.

Este enfoque cualitativo surgió como una reacción al intento de desarrollar una ciencia natural de fenómenos sociales que atendiera a la naturaleza interpretativa, al contexto como factor constitutivo de los significados sociales, al objeto de la investigación como acción humana y se construya teóricamente a través de la comprensión (Taylor y Bogan, 1992). Pese a ello, no siempre ha sido considerado adecuado e incluso científico por una parte de la comunidad científica, apuntando a un carácter "literario" de sus aportes (Aguirre, 2000), pero ha permitido generar las condiciones necesarias para lograr una comprensión profunda, significativa de los fenómenos sociales y educativos, buscando comprender estos fenómenos desde la perspectiva de los participantes (McMillan y Schumacher, 2005). Además, desde esta perspectiva se puede establecer una interpretación de la realidad observada en el contexto escolar seleccionado, reconociendo a los actores implicados en su contenido social, espontáneo y cotidiano, para luego comprender e interpretar el contexto social (Sandín, 2003).

Este enfoque se caracteriza por estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, busca comprender y describir la realidad o el fenómeno que se estudia, tal como lo plantea Rodríguez (1999), para quien los “investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como suceden, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen las personas implicadas” (p.32). En este sentido, coincidimos con las definiciones que plantean Denzin y Lincoln (2012) sobre investigación cualitativa, para quienes este tipo de investigación es “un multimétodo focalizado, incluyendo interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio” (p.3). Es decir, el investigador

estudia las cosas en su situación natural para entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan, y las de Dorio, Massot, y Sabariego (2004), quienes plantean que este tipo de diseños “refleja, describe e interpreta la realidad con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran” (p.275).

La investigación cualitativa no posee una teoría o paradigma propio que le pertenezca, es multimetódica, lo que le permite ser amplia y que pueda adentrarse en las experiencias –en este caso del profesorado y el estudiantado–. Reflejando el afán por generar una comprensión completa y profunda del objeto de estudio. “La combinación de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores focalizados en un estudio singular debe ser entendida como una estrategia que agrega rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación” (Denzin y Lincoln, 2012, p.3).

El investigador está abierto a los muchos paradigmas desde los cuales se realizará la investigación. A pesar de estar posicionado en alguno, no quita que sus experiencias previas motiven la investigación y su lineamiento. Vale decir que está condicionado por su historia personal y por las de la población que investiga. De esta manera, la investigación cualitativa está definida:

Por tres actividades interconectadas y genéricas... teoría, método y análisis; ontología, epistemología y metodología. Detrás de estos términos está la biografía personal del investigador... El investigador, situado genérica y multiculturalmente, se aproxima al mundo con un conjunto de ideas, una estructura (teoría, ontología) que se especifica en un grupo de preguntas (epistemología) las cuales son examinadas (metodología, análisis) de diversas maneras. (Denzin y Lincoln, 2012, p.19)

A su vez, es un proceso basado en “distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, el estudio de caso, entre otros que examina un problema humano o social” (Vasilachis, 2006, p.2). En resumen, podríamos caracterizar a la investigación cualitativa de la manera siguiente (ver Tabla 11).

Tabla 11. Características de la Investigación Cualitativa

Holística	Empírica	Interpretativa	Empática
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Contextualizado.</b></li> <li>- <b>Orientado al caso.</b></li> <li>- <b>Pretende la comprensión.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientado al campo.</li> <li>- Busca ser naturalista.</li> <li>- Busca descripciones en el lenguaje natural.</li> </ul>	<p>Los investigadores se basan y están sujetos a la intuición.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atiende a los actores intencionalmente.</li> <li>- Aunque planificado el diseño es emergente e inductivo.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Somos conscientes de que las investigaciones cualitativas tienen limitaciones, y es que quien investiga, con su inherente subjetividad, impregnará todo aquello que descubra y documente a partir de sus experiencias, valores, pensamientos, etc. Pero, a su vez, entendemos que la presencia de quien investiga es la que nos permite percibir aspectos relacionados con sensaciones y percepciones que se suceden en la acción educativa.

Es por ello, que creemos que no hay mejor "lupa" para poder estudiar temas de educación que la de quien investiga, porque ha adquirido un saber en la experiencia, formación y sensibilidad antes hechos educativos. Porque a través de este enfoque cualitativo, quien investiga será un intérprete de lo que sucede en el campo de estudio, observando y recogiendo lo que está ocurriendo y, a la vez, examinando los significados de los registros o datos recogidos.

De esta manera, este enfoque exige una actitud "desinteresada" por parte de quien investiga, quien debe abstenerse intencionadamente de participar de la cotidianidad, tomando distancia para poder reflexionar sobre la realidad empírica objeto de su estudio.

Ahora bien, de acuerdo a Latorre, Del Rincón y Arnal (2003) la investigación cualitativa posee 6 fases, con variadas actividades en cada una de ellas, como se puede apreciar en la siguiente tabla (ver Tabla 12).

Dentro de las metodologías de enfoque cualitativo, encontramos diversos métodos de investigación orientados a la comprensión e interpretación. Por lo mismo, creemos que la mejor opción para dar cuenta del objetivo de la investigación está dada por el denominado estudio de casos.

Tabla 12. Diseño en Investigación Cualitativa

FASE	DISEÑO
Fase exploratoria y de reflexión	Identificación del problema Cuestiones de Investigación Revisión documental Perspectiva teórica
Fase de planificación	Selección del escenario de investigación Selección de la estrategia de investigación Redefinir el problema y cuestiones de investigación
Fase de entrada en el escenario	Negociación del acceso Selección de los participantes Papeles del investigador Muestreo intencional
Fase de recogida y de análisis de la información	Estrategias de recogida de información Técnicas de análisis de la información Rigor del análisis
Fase de retirada del escenario	Finalización de la recogida de información Negociación de la retirada Análisis intensivo de la información
Fase de elaboración del informe	Tipo de informe Elaboración del informe

Fuente: Elaboración Propia en base a Latorre, Del Rincón, y Arnal (2003).

## 6.2. Método de la Investigación

Al reflexionar acerca de las preguntas y objetivos de la investigación, dentro del enfoque cualitativo que la sustenta, necesitábamos una metodología que nos permitiera estudiar distintos contextos, realidades y docentes, para llegar a una respuesta acabada de los objetivos. Por esto, la elección metodológica más coherente para indagar en la realidad socioeducativa que se investigó, fue el "*estudio de casos*". Esto porque corresponde a un proceso caracterizado por la evaluación sistemática y profunda de distintos casos del mismo objeto de estudio y porque es a la vez un objeto de estudio y una metodología de trabajo (Stake, 1998).



### **6.2.1. El Estudio de Caso**

Corresponde a un sistema delimitado en tiempo y espacio por los actores, relaciones e instituciones sociales, donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo, en el marco de su complejidad (Neiman y Quaranta, 2006).

Este método se comienza a utilizar con más frecuencia en las Ciencias Humanas y Sociales como un procedimiento de análisis de la realidad, debido a que es “esencialmente activo y, por lo tanto, aplicable en innumerables campos donde se trate de combinar eficientemente la teoría y la práctica. Es inaplicable donde sólo se intente la pura erudición o el mero tecnicismo” (Pérez, 1994, p.79). A su vez, permite ser una estrategia metodológica de investigación científica, “útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos; por lo tanto, contribuye al desarrollo de un campo científico determinado” (Martínez, 2006, p.189)

Como investigadores educativos, pretendemos comprender su funcionamiento en su entorno, y la elección que hagamos del método no dependerá de su representatividad acerca del fenómeno social del que intenta dar cuenta, sino que, por el contrario, dependerá de la singularidad que hace al caso particular (McMillan y Shumacher, 2005).

El estudio de casos nos permite estudiar distintos contextos, realidades y/o profesorado, que llevan a una respuesta acabada de los objetivos, provocando un trabajo que evidencia información de distintas áreas para cumplir con dichos desafíos. Por lo tanto, estos estudios corresponden a un proceso caracterizado por la evaluación sistemática y profunda de distintos casos del mismo objeto de estudio.

#### **Características del Estudio de Casos**

Para Stake (1988), el estudio de casos es “el estudio de las particularidades y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.125). Por su parte, Dorio y otros (2004) nos plantean que es un método que “implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en

profundidad de casos de un fenómeno, entendido estos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (p.309).

Desde esta perspectiva, el estudio de casos presta atención a las características particulares, enfatizando la profundización y el conocimiento global del caso por encima de la generalización de los resultados. En este sentido, siguiendo a Pérez (1994), su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia, permite la descripción posibilitando la explicación de estrategias y procesos que se vinculan al tema de investigación. Yin (1989) los entiende como “una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto” (p.13).

A su vez, Arnal, Del Rincón, y Latorre, (1994, p.206) son la “forma más propia y característica de las investigaciones ideográficas llevadas a cabo desde una perspectiva cualitativa y debe considerarse cómo una estrategia encaminada a la toma de decisiones”, donde su verdadero poder radica en centrar su interés en un sujeto, suceso o individuo, como también en la flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales que se pueden realizar con él.

El estudio de casos presta atención a las características particulares, enfatizando la profundización y el conocimiento global del caso por encima de la generalización de los resultados. Así, el estudio de casos se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad de aquello que se desea conocer (Sandín, 2003), en el ambiente natural donde ocurren las situaciones (Latorre, Del Rincón, y Arnal, 2003).

Según Stake, (1998), el estudio de casos se caracteriza por ser una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados, es “algo específico, algo complejo, algo en funcionamiento”(p.16). Además, otorga especial atención a cuestiones específicas que pueden ser conocidas a través de casos, sean simples o complejos como, por ejemplo, una sala de clase o un Centro Educativo, permitiendo comprender su funcionamiento en su propio entorno y la singularidad del caso (McMillan y Shumacher, 2005). También nos permite estudiar distintos contextos y realidades que llevan a una respuesta acabada

de los objetivos, provocando un trabajo que evidencia información de distintas áreas cumpliendo con dichos desafíos.

De acuerdo a lo recopilado, existen diferentes características que según los diferentes autores reconocen en el estudio de casos, por ello, recogeremos las más representativas de estos autores, en la siguiente tabla (ver Tabla 13),

Tabla 13. Características del Estudio de Caso

<b>Guba y Lincoln (1981)</b>	<b>Helmstade (1970)</b>	<b>Hoaglin y otros (1982)</b>	<b>Stake (1981)</b>	<b>Wilson (1979)</b>
<b>Descripción densa.</b>	Puede usarse para arreglar o mejorar la práctica.	Especialidad.	Inductivo.	Particularista.
<b>Fundamentado en la situación.</b>	Los resultados son hipótesis.	Descripción de las partes interesadas y los motivos.	Multiplicidad de datos.	Holístico.
<b>Holísticos y vivos.</b>	El diseño es flexible.	Descripción de temas claves.	Descriptivo.	Longitudinal
<b>Formato: tipo conversación.</b>	Puede aplicarse a situaciones problemáticas.	Puede sugerir soluciones.	Específico.	Cualitativo.
<b>Alumbra significados.  Construye sobre conocimiento tácito.</b>			Heurístico.	

Fuente: Pérez, 1994, p.92.

### A) Etapas de trabajo en el Estudio de Caso

Los estudios de casos lograrán un diseño adecuado, en la medida que la elaboración de la investigación se desarrolle y elabore de manera coherente, con unas etapas a seguir (Pérez, 1994) y comúnmente aceptadas, en donde una *primera etapa* que sería el primer contacto de quien investiga con el objeto de estudio y la familiarización con los problemas implicados en él; una *segunda etapa* que es netamente la obtención de datos

a través de diferentes vías y, por último, una *tercera etapa* donde se hace el análisis, de manera provisoria y luego definitiva, de los datos obtenidos.

En este mismo sentido Martínez (1990), plantea tres fases:

- Preactiva: Se toma en cuenta las propias preconcepciones, fundamentos teóricos, objetivos planteados, información disponible, criterios de selección, influencias del contexto del estudio, recursos y técnicas que a necesitar y una temporización.
- Interactiva: Es el trabajo de campo (procedimientos y desarrollo), utilizando diferentes técnicas de recogida de la información (diario de investigación, grabaciones y transcripciones, observación participante/ no participante, etc.). Es trascendental aquí la triangulación para poder contrastar la información desde fuentes diferentes.
- Postactiva: Es la elaboración de informe, discusión y críticas de los resultados obtenidos, detallando reflexiones.

Con las descripciones de estas fases, se especifica de manera adecuada y coherente lo que es un método de estudio de casos, aclarando cuáles serán las etapas que se seguirán en la investigación, para que el resultado sea afín con los objetivos planteados.

## **B) Modalidades del Estudio de Caso**

Los estudios de casos pueden ser de diferentes modalidades, atendiendo a diferentes criterios que se tengan.

Merriam (1988), agrupa los estudios de casos dependiendo de la naturaleza del informe final en:

- Descriptivos: Generar un informe detallado, donde no hay fundamentación teórica, aportando solamente información básica. Suele utilizarse para programas o prácticas innovadoras.
- Interpretativos: Generan mucha información con la finalidad de teorizar y/o interpretar sobre lo estudiado. Desarrollan categorías conceptuales para mostrar, ratificar o desafiar teorías presupuestas que previamente han sido difundidas.

- Evaluativos: Describen, explican y generan juicios para decidir acciones. Se utilizan para la evaluación educativa, al permitir describir programas escolares y en estudios sociológicos.

Arnal *et al.*, (1994), realizan otra clasificación de los estudios de casos:

- Institucionales: Centrados en el estudio de una organización particular durante un tiempo, para describir y analizar el desarrollo de la misma.
- Observacionales: Su foco de estudio puede ser una organización determinada, un aspecto de una institución (sala de clase, sala profesorado), alguna actividad del Centro Educativo, etc.
- Historias de vida: Permite recoger información de primera fuente, realizando entrevistas con alguna intensidad a una persona en particular.
- Comunitarios: Muy parecido a los estudios institucionales y observacionales, con la diferencia que tienen su interés en la comunidad.
- Análisis situacional: Centrados en un evento en particular, pero estudiado desde diferentes puntos de vista (estudiantado, profesorado, padres y madres, etc.).
- Microetnografía: Referido al estudio de una unidad muy pequeña de una organización, y no de una actividad.
- Casos múltiples: Centran en estudio de dos o más sujetos, situaciones o elementos de donde se puedan extraer datos.

Por último, Stake (1998) nos plantea una otra clasificación mucho más visible, dependiendo del objetivo que persiguen, los clasifica en:

- Intrínsecos: Su propósito es lograr una mejor comprensión del caso en sí mismo, no pretendiendo crear teoría ni generalizar sus datos obtenidos. Por ejemplo, cuando se pretende estudiar algún problema de relación entre el estudiantado.
- Instrumentales: Se pretende profundizar y comprender una situación problemática a través de un caso en particular. El caso pasa a ser la vía para lograr comprender algo que está más allá del caso mismo.

- Múltiples o Colectivos: Al igual que los anteriores, tiene un cierto grado de instrumentalidad, diferenciándolo porque en vez de sólo seleccionar un caso se seleccionan varios, donde cada uno es el instrumento para aprender del problema que conjuntamente representan.

De cualquier manera, independiente de las clasificaciones anteriormente u otras, cuando se hace un estudio de casos, este es definido, y no deja de ser una invención o un hábitat artificial que ha sido creado en última instancia por el investigador. Por eso, el investigador debe justificar su caso, y asegura que su hábitat creado y su selección sean pertinentes y apropiados.

### **C) Posibilidades y Límites del Estudio de Caso**

A pesar de todas los ataques y críticas que ha tenido y tiene este tipo de investigaciones, ha sabido defenderse y propagarse en investigaciones, debido a que es conveniente para elaboración de resultados que permiten el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes y nuevas, aportando al desarrollo de este campo científico (Martínez, 2006). En este sentido, es apto para el desarrollo de investigaciones en todo tipo de áreas científicas, e incluso, a cualquier nivel, por ello, es apropiado su uso también, para la elaboración de tesis doctorales.

Pero a pesar de sus ventajas también ha generado una seria de críticas, por ello es bueno tener presente que el trabajar en investigaciones con estudio de casos en educación nos dará ciertas ventajas y dificultades, planteadas por quienes investigan en este tipo de método (Arnal *et al.*, 1994; Pérez, 1994; entre otros).

#### **Posibilidades del Estudio de Casos:**

Este tipo de trabajos ofrecen una gran potencialidad, entre las que podemos destacar:

- Permiten descubrir hechos, procesos o significados profundos y desconocidos que, si se utilizara otro tipo de investigación, no se podrían vislumbrar.
- Se pueden utilizar diferentes tipos de técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas.
- No hay nada hipotético, ya que se extraen conclusiones y se informa sobre estas.

- Es clave para conocer la realidad educativa, al mostrar sus hechos y contradicciones, permitiendo una reflexión sobre la práctica educativa.
- Es adecuado para investigaciones individuales o de formato pequeño.

Además, Pérez (1994) propone que el trabajar con estudio de casos permite potenciar otras características, de tipo formativo para la persona que lo trabaja, ya que le permite adquirir experiencia en diagnosticar problemas concretos, comprensión más completa y realista de la realidad, desarrollo de capacidad de análisis y síntesis, capacidad de pensamiento lógico y rápido, etc.

### **Límites del Estudio de Caso:**

A pesar de sus numerosas ventajas, y al igual que la investigación cualitativa, el estudio de casos ha sido cuestionado por considerarse “que no es una buena estrategia para realizar investigación científica y presenta problemas de fiabilidad y validez” (Martínez, 2006, p.167), por su falta de rigurosidad o ser poco técnica, pese a ser utilizado por reconocidos investigadores. A su vez, se le ha criticado porque se observan algunas debilidades como:

- Sus resultados no son generalizables.

En la práctica no es un problema, ya que su objetivo no es el de generalizar sino el de profundizar sobre uno o varios casos.

- Su fiabilidad y validez parten de la concepción de una realidad social y educativa muy particular.

Siempre se debe realizar una triangulación de la información recopilada, para que sean más válidos y fiables los datos, como también contextualizar y negociar con los implicados en los informes a realizar.

- La subjetividad del investigador en todo el estudio.

Se debe contrarrestar estando siempre preocupado con la investigación y describir detalladamente las intervenciones de quien investiga. *A priori*, la subjetividad no es mala, ya que la interacción con los implicados en el estudio, genera una riqueza adicional para estos estudios.

- La permanencia en el campo durante mucho tiempo puede alterar el modo de vida de los sujetos estudiados.

En un primer momento puede suceder esto, luego el investigador, más o menos participante, será uno más del grupo, lo que generará que los sujetos se comporten como si no estuviese.

Además, quienes investigan con este enfoque, encuentran algunos problemas prácticos a los que deben hacer frente en sus investigaciones, entre otros:

- Implicación en exceso en algunos ámbitos, o dificultades de empatía con sujetos del estudio.
- El disponer de poco tiempo en el campo de estudio o la elaboración y entregas de informes de manera rápida.
- Enorme cantidad de datos recopilados.
- Presión de salvaguardar la confidencialidad de las identidades de los sujetos del estudio y datos recogidos, a menos que la investigación determine otra cosa.

Esta investigación estará centrada en el estudio de casos múltiples, porque las evidencias que podamos obtener serán más convincentes, como apunta Yin (1984).

### **6.3. El Diseño de la Investigación**

Elegir un caso implica especificar las características que éste debe reunir con el objetivo de que nos permita comprender significativamente el fenómeno social por el cual nos interesamos investigar. Cada estudio de casos es un instrumento para aprender, por lo que su elección de los participantes y escenario debe proporcionarnos, tal como lo explica Stake, (1998) la máxima rentabilidad de aquello que aprenderemos. A partir de ciertos criterios que detallaremos más adelante se han seleccionados los casos que para mantener el anonimato de las personas participantes de esta investigación. Sus identidades reales las esconderemos a través del uso de pseudónimos.

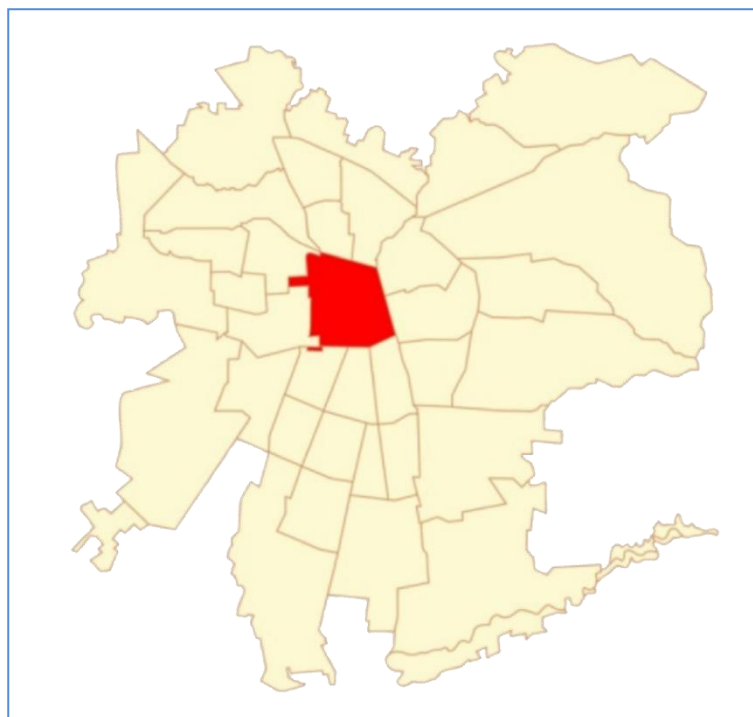
En este sentido, todo este proceso de investigación, se ha realizado a través de diferentes etapas o fases que explicamos anteriormente.



### 6.3.1. El Contexto de la Investigación

Como ya se ha descrito anteriormente sobre la población de Chile, debido a ser un país centralizado, la región Metropolitana es la región que concentra la mayor cantidad de población en Chile (ver Tabla 1), y dentro de esta región, la comuna de Santiago es una de las comunas que concentra una de las mayores cantidades de población con 404.495 habitantes, que corresponde al 2,52% de la población del país (INE, 2017).

Esta comuna limita con otras comunas; al norte con Renca, Independencia y Recoleta, al este con Providencia y Ñuñoa, al sur con San Joaquín, San Miguel y Pedro Aguirre Cerda y al oeste con Estación Central y Quinta Normal (ver figura4).



*Figura 4. Ubicación de la comuna de Santiago en la Región Metropolitana.*

Fuente: Google (s.f.).

Es una de las comunas donde se concentra la mayor cantidad de población inmigrante con 112.439 personas, equivalente a casi el 28% de población total de habitantes de la comuna (INE, 2017). Esta población es principalmente peruana, pero con cifras altas en otros colectivos, como colombiana, boliviana, venezolana, china, haitiana, entre otras. A sí mismo, esta comuna concentra una población de pueblos originarios de Chile bastante

significativa, lo que ha significado la concentración en centros educacionales no sólo de migración extranjera, sino también, de migrantes internos.

Además, esta comuna se caracteriza por tener una importante y larga tradición en la educación de Chile, esto porque en esta comuna es donde se han concentrado las primeras y más importantes instituciones educativas públicas de Chile, y que hasta nuestros días siguen jugando un papel importante en la educación del país. Es así como encontramos al Instituto Nacional (enseñanza básica y media), el más antiguo centro educativo de Chile, fundado en el año 1813, cuando aún Chile se encontraba en pleno proceso de república independiente, y es un colegio emblemático, porque en él han estudiado la mayoría de los presidentes del país y personalidades importantes de la vida política, económica y social. De esta institución van a surgir otras instituciones educativas, como por ejemplo el Internado Barros Arana (enseñanza básica y media), o la principal institución de educación superior del país que es la Universidad de Chile.

En la actualidad, la comuna de Santiago desde el punto de vista educacional, concentra un total de 144 instituciones educativas, que atienden a todos los niveles de la enseñanza básica y media, de los cuales sólo 42 son de dependencia pública (municipal), 74 de delegación compartida (particular subvencionados) y 17 de tipo particular pagado (MINEDUC, 2018). De los centros educativos de dependencia municipal, que son los que nos interesan para este estudio, 21 son de enseñanza básica y 16 de enseñanza media.

Como se puede apreciar, predominan las instituciones de delegación compartida subvencionadas, por sobre las municipales. Este dato es muy revelador de lo está ocurriendo en casi todas las otras comunas de Chile, como en Santiago, y es una tendencia que se está dando desde hace unos años, de una demanda de población por optar a centros educativos de delegación compartida o particulares, por sobre los de dependencia pública, en donde, en estos últimos, se observa una baja en las matrículas, provocando que se vaya generando una mayor brecha entre este tipo de centros educativos y los de pago, lo que de una u otra manera afecta a quienes acceden a estas, que en la mayoría de los casos, pertenecen al quintil más pobre de la población y al colectivo inmigrante.

Este proceso que se ha intensificado en la última década en Chile, es debido a algunos factores, entre otros.

- Implicación en exceso en algunos ámbitos, o dificultades de empatía con sujetos del estudio.
- Búsqueda por parte de las familias, de mejores oportunidades educativas para sus hijos e hijas, que en los centros educativos municipales no las encuentran.
- La constante propaganda de resultados desfavorables en pruebas estandarizadas SIMCE, PISA, PSU, obtenidos por los centros educativos municipales, en comparación con los de pago.
- Distinción social, que algunas familias quieren y que creen que, al acceder a un centro educativo de pago, podrán insertarse en redes sociales más acomodadas.
- El incremento de centros educativos particulares privados o particulares subvencionados, en sectores donde antes la oferta educativa sólo estaba dada por los centros municipales, y que han nacido en base a incentivos generados por las políticas educativa (Elacqua, 2012).

Este cambio, se ve reflejado en el Plan de Desarrollo Comunal (PADEM, 2018), donde se plantea que la educación municipal ha sufrido una caída en los últimos 10 años de un 31%, generando menores ingresos en subvenciones estatales, incidiendo en la mantención y mejoramientos de las instituciones educacionales. Esto debido principalmente al desprestigio las instituciones públicas, que en general han sido objeto, y en particular las educacionales, sumado a los malos resultados en pruebas estandarizadas nacionales (SIMCE) e internacional (PISA), comparadas con los resultados en los centros educacionales de otro tipo de dependencia, estos sean mucho menor.

### **6.3.2. Población y muestra de los participantes**

La elección de los participantes del estudio es una tarea importantísima, para poder lograr de manera satisfactoria los objetivos propuestos. En este sentido, la elección de la muestra de estudio puede tener diversas formas.

Por eso es necesario, en primer lugar, delimitar lo que será la población de un estudio, que, para Hernández, Fernández, y Baptista (2014) es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p.158) y que se agrupan en torno a ciertas características ya sean de contenido, tiempo o lugar.

En este sentido la muestra, que según definición del Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2014), es una “parte o porción extraída de un conjunto por métodos que permiten considerarla como representativa de él”, ya nos da ciertas luces de lo que es una muestra.

Ahora bien, para investigaciones de tipo cualitativo, la muestra sería un grupo de participantes que se extraen de la población con algún procedimiento específico, para su estudio. En ella, cada persona o elemento que conforman la población tiene una misma oportunidad de ser seleccionados. Cuando se habla de población se refiere tradicionalmente al “conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno. Éstos deben reunir las características de lo que es objeto de estudio” (Latorre *et al.*, 2003), o al conjunto definido de elementos o personas, determinadas por unas características comunes, de las cuales se quiere conocer algún asunto o “aspecto de la realidad” (Ruiz, 2008, p.75).

Por su parte, para el caso de la muestra, Sabariego (2004), plantea que es la “unidad de análisis o grupo de personas, contextos eventos o sucesos sobre la que se recolectarán datos” (p.193), no siendo necesaria que esta sea representativa.

Para Latorre *et al.*, otros (2003), nos hablan de que sería un “conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún método” (p.78).

Según Hernández *et al.*, (2014), es “un subgrupo de la población” (p.175), y que en la generalidad de los estudios se utiliza porque el tiempo y los recursos son escasos.

Para Buendía, Colás y Hernández, (1998), sería el “conjunto de individuos extraído de la población a partir de algún procedimiento específico” (p.28).

## A) Tipo de Muestreo

Ahora bien, cuando hablamos de muestreo, nos referimos a las operaciones o acciones que se realizan para la selección de una muestra en un estudio, en otras palabras, la forma como se escogerán a los participantes de la investigación.

En este sentido, es posible categorizar las técnicas de selección de los participantes en un estudio en dos grandes grupos: Probabilísticos y No probabilísticos (ver Tabla 14).

Tabla 14. Características de Muestreo Probabilístico y No probabilístico

Muestreos Probabilísticos	Muestreos No probabilísticos
Pueden ser definidas un conjunto de muestras mediante la aplicación de un procedimiento a una población específica.	Es tomada de una parte de la población que es o resulta más accesible.
Cada una de estas muestras se les puede asignar una probabilidad determinada.	Se selecciona esporádicamente.
La selección de la muestra se realiza de acuerdo con dicha probabilidad.	Es heterogénea y pequeña, donde el investigador inspecciona la totalidad de ella, seleccionando un aparte como muestra típica.

Fuente: Tejada, 1997.

El elegir entre un muestreo u otro dependerá del planteamiento, del diseño que tenga el estudio y de cuál será la contribución de esta.

A continuación, exponemos en qué consisten las técnicas de cada uno de estos grupos de muestreos:

### a) Muestreos Probabilísticos:

Son las muestras en las cuales todos los miembros de una población tienen las mismas posibilidades de poder participar y ser tomados en cuenta (Heinemann, 2003). Se obtienen “por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de muestreo/análisis” (Hernández *et al.*, 2014, p.176), y podemos encontrar:

- Simple o Elemental: Todos los elementos de la población pueden ser elegidos de manera al azar, donde cada elemento está numerado. Es la técnica más sencilla del muestreo probabilístico.
- Aleatorio Sistemático: Es muy similar al anterior, pero se diferencia en que un solo elemento se elige al azar y los demás son escogidos en intervalos constantes.
- Aleatorio Estratificado: Se realiza cuando la población es muy grande, se agrupa en estratos (o grupos representativos), con características específicas (urbano, rural, grupo étnico, sexo, etc.), y luego se eligen aleatoriamente de cada uno de los estratos, los individuos que se van a estudiar.
- Por Conglomerados (Clúster o Racimos): Cuando los miembros de la población están organizados en grupos heterogéneo y éstos a su vez se subdividen en grupos, generalmente de manera natural, como una fábrica, un edificio, y se diferencia de los anteriores en que la muestra no es el sujeto sino el conjunto (Latorre *et al.*, 2003).

#### **b) Muestreos No probabilísticos:**

Son muestreos dirigidos que “suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (Hernández *et al.*, 2014, p.189). En este tipo de muestreos, la elección de la muestra no está dada por una probabilidad o azar, sino por ciertas características de la investigación o los propósitos de los investigadores. También se le ha denominado muestreo empírico, y encontramos.

- Casual o Accidental: Está formada por individuos que son elegidos de manera casual, sin ningún juicio previo, debido a que casualmente se encuentra en el lugar y en el momento que decide quien realiza la investigación (Buendía *et al.*,1998).
- Intencional u opinático: Es la muestra elegida según criterios preestablecidos por quien investiga. Según lo que se investiga, se estima que de esta manera pueden entregar mayor y mejor información, debido a que presentan ciertas características necesarias para la investigación.

- Por Conveniencia: Permite seleccionar aquellos casos accesibles que deseen, estén disponibles y acepten ser incluidos en una investigación (Wood y Smith, 2018), sumado a la conveniente accesibilidad y proximidad para quien investiga.
- Por Cuotas: Es muy similar al muestreo *casual*, pero con la diferencia de que sólo participan quienes tienen las características deseadas. Se asemeja al muestreo *aleatorio estratificado*, sin tener la aleatoriedad del muestreo probabilístico.
- Bola de Nieve: Consiste en obtener la muestra a partir de una persona que "invita" a participar a otra, y ésta a otra, y así sucesivamente hasta tener la muestra final. Se utiliza principalmente cuando la muestra es "extraña" o está limitada a un grupo pequeño como, por ejemplo, poblaciones "marginales", delincuentes, sectas. etc.

#### **6.3.2.1. Criterios de elección de los participantes y centros educativos**

Para poder abordar de mejor manera los objetivos planteado en esta investigación, necesitábamos de un perfil del profesorado para la investigación. Por ello los criterios utilizados para la selección de los participantes, estaban establecidos de antemano. En este sentido, se llevó a cabo un muestreo de tipo *No Probabilístico Opinático o Intencional* (Heinemann, 2003), porque estimamos que podrían proporcionarnos de mejor manera respuestas a nuestra investigación.

Como ya hemos descrito anteriormente, este tipo de muestreo es especialmente útil para investigaciones cualitativas con un número reducido de casos (Heinemann, 2003), como lo es en esta investigación, o cuando se quiere estudiar elementos excepcionales de cierta población, y de esta forma se asegura de que se están siendo incluidos en la investigación, se eligen intencionadamente.

En relación al profesorado, en este estudio se ha puesto interés en el profesorado que tiene pocos años de trayectoria profesional, para poder profundizar y recoger información sobre su formación profesional. Por este motivo, la edad de estos no era determinante, aunque sí el tiempo transcurrido entre el término de sus estudios en la Universidad y el comienzo de su trabajo como profesora o profesor.

Por lo general, deberían ser personas jóvenes (menos de 30 años de edad). A su vez, se ha pretendido que exista un equilibrio en la cantidad de participantes mujeres y hombres, para ello se establecieron criterios para la selección del profesorado y centros educativos que pudieran participar de la investigación (ver Tabla 15).

*Tabla 15. Criterios para la selección de los participantes*

<b>Profesorado</b>	Sexo: mujer u hombre
	Edad: Indiferente
	Profesional joven: $\leq 10$ años de trabajo
	Área de Historia y Ciencias Sociales
	Nivel Enseñanza Media (Secundaria)
<b>Centro Educativo</b>	Público
	Estudiantado inmigrante y/o de pueblos originarios: $\geq 20\%$

Fuente: Elaboración Propia.

Hay que decir que este profesorado debía tener una predisposición voluntaria a participar de este estudio<sup>11</sup>, porque se necesitaba personas que fueran abiertas hacia la indagación que requería la investigación, y que también estuvieran dispuestas a explorar sus propios pensamientos y acciones respecto a la temática de la investigación.

### **6.3.2.2. El acceso al campo: el contacto y la negociación**

Como se planteó anteriormente, de los 42 centros educativos que dependen de la Dirección Municipal de Educación (DEM), dependiente de la Municipalidad (Ayuntamiento) de Santiago, sólo 21 corresponden a enseñanza básica y 16 a enseñanza media. Estos últimos eran los que nos interesaban para este estudio.

Debemos agregar que la DEM, es el organismo encargado de ofrecer educación pública gratuita, de calidad, integradora de la diversidad y potenciadora del desarrollo armónico

---

<sup>11</sup> Se debe dejar constancia que toda la investigación se realizó con participantes que voluntariamente querían participar de la investigación, para ello completaron el formulario de consentimiento informado, de igual modo, se les explico que ellas estaban libres de poder abandonar la investigación cuando lo desearan.



de las habilidades del estudiantado, a través de la entrega de apoyo permanente, sistemático, profesional y pertinente a los diferentes actores de la comunidad escolar, generando redes internas y externas de apoyo, con el fin de ofrecer una educación de calidad y en valores, que permita al estudiantado el desarrollo de sus capacidades y satisfacción al insertarse en la sociedad<sup>12</sup>.

El acceso al campo de investigación en los tres centros que finalmente participaron de la investigación, se desarrolló siguiendo las siguientes fases:

En primer lugar, a comienzos del mes de julio del 2016, se tuvo una reunión formal con los encargados de la DEM-Santiago, en la cual se presentaron y explicaron más detalladamente los objetivos de la investigación y las características que debían tener esos centros educativos y el profesorado participantes en el estudio. Igualmente se aprovechó para obtener las autorizaciones formales necesarias para llevar a cabo el trabajo de investigación<sup>13</sup>.

En una segunda fase, posterior a haber sido autorizado formalmente a realizar esta investigación por parte de los encargados de la administración municipal, se procedió a contactar con los centros educativos que reunían las características necesarias para el estudio. En este sentido se eligieron de manera provisional seis (6) centros educativos, a los cuales se contactó de manera formal, con sus Equipos Directivos en el mes de julio de 2016, en estas reuniones se le explicaba los pormenores de la investigación, los objetivos y las características necesarias que debía tener el profesorado para participar en el estudio. A su vez, se les solicitaba la autorización para reunirme con los miembros de los Departamentos de Historia y Ciencias Sociales de sus centros educativos a fin de invitarlos a participar, siempre teniendo presente los criterios preestablecidos que nos interesaba que tuviera el profesorado del estudio, esto último realizado también en el mes de julio de 2016. Luego de reunidos y haber invitado a participar al profesorado de

---

<sup>12</sup> Véase <http://www.educasantiago.cl/>

<sup>13</sup> Debemos decir en sí, no era el primer contacto inicial, porque al haber trabajado anteriormente en esta Comuna, ya había tenido relación medianamente cercana con este organismo.

los Departamentos de Historia y Ciencias Sociales de cada centro educativo de nuestro estudio, recibimos las respuestas favorables a participar en la investigación.

En un tercer momento, teniendo las respuestas favorables a participar de 6 profesores y profesoras, quienes constituyeron la muestra propuesta, a quienes se les aplicarían los instrumentos y técnicas de investigación, los visitamos frecuentemente en el transcurso del mismo, para contactarnos con este profesorado que de Historia y Ciencias Sociales que iba a participar. Se les explicaron los objetivos y el proceso a desarrollar, se les expuso detalladamente lo que nos interesaba conocer, saber y aprender, y el cómo deberíamos aproximarnos a ello (realización de entrevistas, utilización de notas de campo para algunas observaciones que realizaría a sus clases). A su vez, se acordaron las fechas para la realización de las entrevistas que se realizaron en el mismo mes de agosto de 2016.

Finalmente, la muestra real del profesorado que participó completamente del estudio fue de tres (se explica más adelante).

Siguiendo las orientaciones del Estudio de Casos, presentamos las características generales de los centros educativos y participantes propuestos del estudio (ver Tabla 16).

De manera general, debemos decir que los centros educativos donde trabaja el profesorado seleccionado, están emplazados en zonas donde se establecieron los barrios antiguos y tradicionales de esta comuna, con grandes y principales avenidas. En ellos se concentra la mayor cantidad de estudiantado inmigrante y de pueblos originarios y sus características son las siguientes:

### **Centro Educativo A**

Corresponde al Liceo MCS, con una larga tradición educativa correspondiente a más de 80 años, pese a haber cambiado de nombre en diversas ocasiones. Pretende potenciar en el estudiantado, sin distinción de credos, etnias y/o condición social, habilidades cognitivas y sociales, que permitan fortalecer sus capacidades individuales, todo en un ambiente de respeto, responsabilidad y solidaridad, para contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa.

Además, potencia la participación en actividades del entorno, canalizando los intereses del estudiantado en áreas artísticas y deportivas, como también en actividades académicas conjuntamente con Universidades en áreas de las ciencias y torneos de debate, entre otras. A su vez, y como consecuencia de la gran presencia de estudiantes inmigrantes, se realizan ferias culturales, para mostrar las tradiciones de los diferentes colectivos e incluirlos en la sociedad.

El establecimiento posee 32 salas de clases, biblioteca, sala audiovisual, laboratorio de computación, sala de atención psicopedagógica, sala de enfermería, campos deportivos multiusos, servicios higiénicos para todos los niveles educativos, comedor para estudiantado y profesorado, sala del profesorado, sala de atención de padres y/o apoderados, área de Dirección del centro educativo para nivel parvulario, básico (primaria) y media (secundaria), además de un *hall* de entrada y una portería.

Los participantes de este centro eran:

**Profesor:** Cuenta con 6 años de experiencia como Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica. Se desempeña en el centro educativo hace 5 años, en los niveles de Enseñanza Básica y Media. Tiene 28 años de edad.

**Profesora:** Tiene 7 años de experiencia como Profesora de Historia y Geografía. Se desempeña en el centro educativo desde hace 2 años, en los niveles de Enseñanza Básica y Media. Su edad es de 29 años.

La entrevista que se realizaron, estuvieron enmarcadas dentro de un ambiente distendido, de tranquilidad, de confianza y confidencialidad. Tuvieron una duración aproximadamente de 1 hora y las cuales fueron grabadas, previa autorización de quienes participaban<sup>14</sup>, porque permitiría una mejor recogida de la información, y se les comunica que en todo momento podían revisar lo grabado, como también las

---

<sup>14</sup> Debemos mencionar que todas las personas participantes del estudio, accedieron a ser grabadas digitalmente y que podían tener acceso a ellas cuando quisieran.

transcripciones elaboradas a partir de las mismas grabaciones. En ellas participaron ambos profesionales.

Posteriormente a estas entrevistas, se comenzó el proceso de entrada en la sala de clase multicultural para las observaciones de su quehacer pedagógico. Esto comenzó hacia fines del mes de marzo de 2017, y se realizaron un total de 11 observaciones al profesor participante, y que luego de considerar que se había alcanzado la saturación de los datos, se procedió al retiro del campo de investigación, a fines del mes de junio del mismo año.

### **Centro Educativo B**

Corresponde al Liceo RP, también con una larga tradición de casi 100 años de trabajo educativo. Asimismo, ha pasado por diferentes cambios de nombre y funciones con otros centros educativos. Comenzó como un centro de educación básica, pero desde el año 2004 ofrece los niveles de párvulos, básica y media. El hecho de encontrarse en una zona próxima a un gran parque, denominado “Parque O’Higgins”, es beneficiado por sus áreas verdes, centros culturales, y espacio de desarrollo educativo y recreativo. Su sello distintivo es la construcción de una humanidad para el buen desempeño de los futuros egresados, ya sea en su vida personal o profesional.

Por ello, propone la construcción educativa sustentada en principios de inclusión, diversidad y multiculturalidad, posibilitando la formación del estudiantado en una formación valórica, comprometido con el proyecto de vida personal, para hacerlos constructores de su propio destino, a través de la entrega de competencias al estudiantado que respondan a las necesidades y demandas actuales de la sociedad. Se caracteriza por ser un centro educativo de “puertas abiertas”, tanto para el estudiantado como para la comunidad. Además, promueve actividades de extensión educativa, desarrollando diversos proyectos, con el fin de intensificar los aprendizajes, abordar variedad temática, y constituir valiosos aportes para la promoción cultural y formación integral del estudiantado.

El establecimiento posee 15 salas de clases, biblioteca, sala multicopiado, sala de informática, sala multiuso, equipo psicosocial, sala de enfermería, campos deportivos multiusos, servicios higiénicos, área de Dirección de centro educativo con despachos,

comedores para el estudiantado y profesorado, sala de atención de padres y/o apoderados, sala del profesorado, *hall* de entrada y una portería.

Los participantes que quisieron participar de este centro eran:

**Profesor:** Lleva 5 años como Profesor de Historia y Geografía Se desempeña en el centro educativo desde hace 4 años, en los niveles de Enseñanza Básica y Media. Tiene 27 años de edad.

**Profesora:** Su experiencia es de 6 años como Profesora de Historia y Ciencias Sociales. Se desempeña en el centro educativo desde hace 6 años, en los niveles de Enseñanza Básica y Media. También tiene 26 años de edad, como el anterior.

Las entrevistas realizadas, también estuvieron enmarcadas dentro de un ambiente distendido, de confianza y confidencialidad, con una duración aproximadamente de 1 hora, las que fueron grabadas con autorización previa autorización de los participantes, para una mejor recogida de la información, y como a los del otro centro educativo, se les comunicó en todo momento que podían revisar lo grabado, como también las transcripciones elaboradas a partir de las mismas grabaciones. También participaron ambos profesionales.

Luego de realizadas las entrevistas, empecé con el proceso de entrada en la sala de clase multicultural para las observaciones, que comenzó a fines del mes de marzo de 2017 y se realizaron un total de 12 observaciones a la profesora participante y que, para proceder al retiro del campo de investigación, consideramos que ya se había alcanzado la saturación de los datos, hacia fines del mes de junio del mismo año.

### **Centro Educativo C**

Corresponde al Liceo CS. Es el que lleva menos tiempo en los quehaceres educacionales, alrededor de 60 años de trabajo, a pesar de no haber cambiado mucho su nombre como los anteriores, sólo una vez, si ha cambiado en varias oportunidades de dependencia física. Este centro busca desarrollar aprendizajes múltiples, experiencias educativas innovadoras, desafiantes y contextualizadas, para aportar a la formación integral del estudiantado, para así construirse como actores de transformación en los distintos procesos sociales y culturales. Pretende posicionarse como una comunidad

crítica, democrática e intercultural, apostando por un trabajo multidisciplinario, construido desde la diversidad y valorando la interculturalidad

El establecimiento posee 13 salas de clases, biblioteca, sala tecnológica (pizarra interactiva), laboratorio de informática, sala multiuso, equipo de asistentes sociales y psicólogo, sala de enfermería, servicios higiénicos, campos deportivos multiusos, área de Dirección del centro educativo con sus respectivos despachos, sala de atención de padres y/ o apoderados, sala del profesorado, comedores para el estudiantado y profesorado, *hall* de entrada y una portería.

También 2 personas con los criterios necesarios, decidieron participar:

**Profesora:** Presenta 8 años como Profesora de Historia y Ciencias Sociales. Se desempeña en el centro educativo desde hace 8 años, en los niveles de Enseñanza Básica y Media. Tiene 31 años de edad.

**Profesor:** Lleva 8 años como Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica. Se desempeña en el centro educativo desde hace 8 años, en los niveles de Enseñanza Básica y Media. Cuenta con 30 años de edad.

Las entrevistas realizadas, también estuvieron enmarcadas dentro de un ambiente distendido, de confianza y confidencialidad, con una duración aproximadamente de 1 hora, las que fueron grabadas con autorización previa autorización de los participantes, para una mejor recogida de la información, y como a los del otro centro educativo, se les comunicó en todo momento que podían revisar lo grabado, como también las transcripciones elaboradas a partir de las mismas grabaciones. En este centro también se realizaron las entrevistas a los 2 profesionales.

Posterior a las entrevistas, comencé con la entrada en la sala de clase multicultural para realizar las observaciones, esto desde apropiadamente de fines del mes de marzo de 2017, para lo cual se realizaron un total de 11 observaciones al profesor participante, y tal como en los otros centros educativos, luego de considerar que ya se había alcanzado la saturación de los datos, procedimos a retirarnos a comienzos del mes de julio del mismo año.

Si bien se puede ver como pocos los participantes del estudio, creemos que, con la profundidad de las preguntas de las entrevistas y las observaciones realizadas, se contó con información relevante e importantísima y valiosa para el desarrollar este estudio.

La totalidad del profesorado participante en el estudio son profesionales que no residen en la misma comuna en la cual trabajan, lo que a veces se traduce en largos desplazamientos desde su domicilio hasta el lugar de trabajo.

*Tabla 16. Centros y cursos participantes del estudio*

	<b>Cursos</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Inmigrantes y/o de pueblos originarios</b>	<b>Total</b>
<b>Centro Educativo A</b>	<b>Profesor</b>	<b>16</b>	<b>22</b>	<b>8</b>	<b>38</b>
	Profesora	18	21	9	39
<b>Centro Educativo B</b>	Profesor	19	22	11	41
	<b>Profesora</b>	<b>16</b>	<b>23</b>	<b>10</b>	<b>39</b>
<b>Centro Educativo C</b>	Profesora	21	19	10	40
	<b>Profesor</b>	<b>17</b>	<b>22</b>	<b>11</b>	<b>39</b>

Fuente: Elaboración Propia.

#### **6.3.4. Las Técnicas e Instrumentos de recogida de información**

Para realizar esta investigación, debimos definir los instrumentos y técnicas de recogida de la información utilizada, que nos permitió recabar los datos necesarios, a partir del contacto directo con los participantes en el estudio.

Tal como plantea Sabariego (2004), luego de diseñar la investigación y seleccionar las muestras, lo que corresponde es la planificación de la recogida de datos y la selección de las técnicas de obtención de la información.

Por tanto, seleccionar los instrumentos y técnicas, va de la mano con poder lograr una comprensión y un entendimiento relevante del objeto de estudio, que en este caso es

poder lograr el registro de los sucesos, hechos o pensamientos, en un período relativamente extenso, cuando estos se desarrollen en el lugar natural y espontáneo (McMillan y Schumacher, 2005).

Los instrumentos y técnicas utilizados están determinados por el objeto de estudio, el cual para esta investigación es analizar las prácticas pedagógicas que realiza el profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la enseñanza de su disciplina en aulas multiculturales de educación secundaria en la Comuna de Santiago de Chile.

Por ello, la observación, utilizando un cuaderno de notas de campo y una grabadora de audio, fueron una de las principales estrategias de recogida de la información que utilizaremos en esta investigación, junto a las entrevistas.

Como ya se ha expuesto, la aplicación de los instrumentos de recogida de la información se realizó en 2 momentos. En cada uno de los momentos (ver Tabla 17), hemos utilizado diferentes técnicas e instrumentos de recogida de la información.

Tabla 17. Temporalidad del proceso de recogida de datos

- Entrevistas semiestructuradas al profesorado.	- Agosto del año 2016.
- Observación de clases.	- Marzo a junio del año 2017.

Fuente: Elaboración Propia.

#### 6.3.4.1. La Entrevista

En el primer momento de aplicación de los instrumentos y técnicas de recogida de información, buscábamos conocer y visibilizar lo que el profesorado piensa y sobre cómo lo hace cuando realiza la enseñanza de la Historia y Ciencias en contextos multiculturales. Para ello, utilizamos la *entrevista*.

Podríamos definir a la entrevista en términos generales, como un encuentro verbal de carácter interactivo entre dos o más personas. Ahora bien, la entrevista en clave de instrumentos de recogida de la información, es una conversación formal, un proceso comunicativo que favorece el diálogo entre quien investiga y su informante, negociado y planificado previamente.



A su vez, la entrevista es para Hernández *et al.*, (2014, p.403) “como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)”.

Con las entrevistas, se trata de "generar" datos a partir de los informantes seleccionados, y sólo de "recolectar" datos. Esto quiere decir que con esta técnica no sólo se intenta llegar a los datos, sino que tiene una implicación mayor, de tipo analítico e interpretativo. De esta forma, quien investiga es el "instrumento" de la investigación, que implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué y cómo preguntar. Siguiendo esta línea, Stake (1998) plantea que mediante la entrevista es posible llegar a múltiples realidades.

El uso de este tipo de este instrumento, es bastante utilizado principalmente en estudios cualitativos donde es el instrumento por excelencia, y sobre todo en los de estudios de casos, con el fin de recabar información de tipo oral y personal, sobre un asunto en particular, y de esta manera “comprender las perspectivas que tiene los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones” (Taylor y Bogdan, 1992, p.101).

Las entrevistas han sido clasificadas y tipificadas según distintos autores. De acuerdo al procedimiento que se utilice para acercarse a ella, y a la situación en donde se va a desarrollar (Taylor y Bogdan, 1992; Buendía *et al.*, 1998; Arnal *et al.*, 1994; Dorio *et al.*, 2004; Nieto, 2010, entre otros), pero todas coinciden de alguna manera en que se utilizan principalmente cuando se requiere información sobre valoraciones de hechos vividos u observados en situaciones naturales o cotidianas, buscando la profundidad y las distintas interrelaciones con el evento, suceso, o descripción. También suelen utilizarse cuando se quiere tener una visión más amplia de un conocimiento específico diferente.

La entrevista es una conversación con propósitos, de manera fluida, con la menor intervención posible, siempre estará guiada por quien entrevista y con una finalidad de investigar. Se sustenta en el interés de quien investiga. Además, las entrevistas son de carácter interactivo y racional. Tiene un desarrollo libre, abierto, promoviendo e incentivando que quien responde se exprese de manera tranquila y auténtica (Woods y Smith, 2018).

Son encuentros sistemáticos o reiterados entre quien investiga y quien es informante. Van dirigidos hacia la comprensión de las experiencias, situaciones y vida de los informantes. Permitiendo al entrevistador, a través del lenguaje (formulación de preguntas sin esquemas fijos de categoría de respuestas), controlar el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado, añadir nuevas, explicar objetivo y motivación del estudio, estableciendo relaciones equilibradas entre familiaridad y profesionalidad, debido a que se desarrolla en un contexto flexible y dinámico (Taylor y Bogdan, 1992).

Las entrevistas según (Van Manen, 2003), se realizan después de una permanencia prolongada en el campo donde se realiza la investigación, con el fin de profundizar o complementar las observaciones realizadas y los procesos de tipo comprensivo e interpretativos que ahí se manifiestan. Además, permiten recabar, obtener, recuperar y registrar información sobre lo que piensan de su quehacer docente diario en las salas multiculturales.

### **Modalidades de Entrevistas**

Existen diferentes tipos de entrevistas en profundidad: individuales, grupales, biográficas, monotemáticas, entre otras (Ruiz, 2007). La clasificación más corriente es la que se hace dependiendo de su estructura y diseño (Dorio *et. al.*, 2004), entre las que se encuentran:

- **Estructuradas**: Quien investiga planifica todas las preguntas que desea que sean respondidas, no dejando espacio para que el entrevistado añada comentarios. Estas preguntas suelen ser cerradas, similares a cuestionarios escritos. Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995) plantean que es una situación donde quien entrevista pregunta al informante interrogantes preestablecidas con una limitada categoría de respuesta.
- **Semiestructuradas**: Quien investiga prepara un guion temático de lo más relevante a preguntar, de preguntas abiertas, permitiendo obtener respuestas más consistentes: el informante puede expresar opiniones, matizar sus respuestas e incluso desviarse del guion original. Por ello debe mantener una atención especial para regresar al guion original, como también enlazando la conversación de manera natural. A su vez, quienes responden pueden expresar “sus puntos de vista en una situación de

entrevista diseñada de manera relativamente abierta” (Flick, 2007, p.89), y este tipo de entrevistas reconocen que quien responde tiene “un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto de estudio. Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder la pregunta abierta” (Flick, 2007, p.94).

- No estructuradas: Son las que se realizan sin ningún tipo de guion previo. Tiene como referencias los temas o ámbitos informativos. La entrevista se va construyendo a la par de las respuestas del informante. Para Del Rincón *et al.*, (1995), no hay esquemas ni secuencias de preguntas prefijados, lo que da más flexibilidad y adaptación a las necesidades del estudio e informantes.

Por eso creemos que es muy pertinente para nuestra investigación el uso de este instrumento, debido a que con ella se aprende sobre lo que realmente es importante en la mente de quienes son nuestros informantes: sus significados, sus perspectivas y sus definiciones, o la forma en que ven la realidad y experimentan el mundo (Taylor y Bogdan, 1992).

El uso de este instrumento nos permitió recopilar información parecida o similar para posteriormente realizar el análisis, sabiendo y/o teniendo muy presente que esta información recopilada nos permitía ahondar en temáticas distintas, pero que se relacionan entre sí y esto fue un gran aporte a la investigación.

Para nuestra investigación, hemos optado por *entrevistas semiestructuradas*, porque nos permitían una mayor flexibilidad de quien respondía, teniendo en cuenta los propios intereses de quien responde.

La entrevista tenía por finalidad conocer y comprender el discurso y la gestión en la sala de clase de la diversidad cultural del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en contextos multiculturales de Chile.

Se elaboró un guion de entrevista a partir de los objetivos específicos de la investigación, considerando tres ámbitos a descubrir sobre lo que sucedía en las salas de clases con las prácticas pedagógicas de la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales:

- Concepciones Pedagógicas

- Gestión de la Diversidad en el aula
- Reflexiones de la enseñanza de la Historia en contexto multiculturales.

En el primero se planteaban preguntas relacionadas con su trayectoria formativa en el campo de la diversidad cultural. En este sentido, había preguntas relacionadas con conceptos pedagógicos de su formación y respecto a la formación recibida.

La segunda parte estaba referida a la gestión que el profesorado realizaba en un aula multicultural, tanto de su intervención pedagógica y sobre el clima de aula presente en el momento.

Una tercera parte estaba destinada a una Autovaloración de la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales respecto a la diversidad cultural.

Las entrevistas fueron desarrolladas en el mes de agosto del año 2016, en donde se aprovechó la oportunidad de este encuentro para volver a comentarles que también nos interesaba realizar observaciones de sus prácticas docentes en las salas de clases con su estudiantado, para lo cual no tuvimos ningún problema y aceptaron sin problema a realizarlas, dando todas las facilidades para el proceso.

Estas entrevistas fueron realizadas siguiendo los consejos de Martín (2010), quien estructura una entrevista en tres fases.

### **Estructura de las Entrevistas**

En la fase *inicial*, que fue el primer contacto de "saludo" con quienes participan en el estudio, fue más bien de tipo no formal, se caracterizó por comenzar con una conversación relajada, de tipo social, donde se les aclaró lo que se hará y cómo se hará, de esta manera se iba generando clima de confianza. Posteriormente, y poco a poco, se les iba introduciendo en lo que era la entrevista, para ello, se les explicaron los objetivos de nuestro estudio. De esta forma, se les aclaraban algunas dudas o expectativas, y se establecían acuerdos, intentando lograr poco a poco un clima de confianza, para lo cual se reforzó el hecho de que toda la información obtenida será mantenida en total confidencialidad.

En la segunda fase, denominada *intermedia* o de *desarrollo* es cuando se explicaron más a fondo y explicitaron los temas a tratar. Fue el momento de la realización de la entrevista de manera formal, con horarios establecidos, donde el registro se llevó a cabo de manera digital a través de una grabadora de audio. Para esto, se utilizó el guion de entrevista semiestructurada.

La fase *final* o de *valoración* o *síntesis*, fue el periodo de finalización de la entrevista. Aquí se desarrolló el final de la entrevista con asuntos que permitieron acabar de manera relajada, realizando un resumen de esta, dando por concluida la entrevista.

Estas entrevistas permitieron indagar en profundidad la presencia de la multiculturalidad en el pensamiento del profesorado del estudio, y de cómo incluyen las particularidades del estudiantado inmigrante en la enseñanza de la Historia y las Ciencias. Sociales.

La duración media aproximada de estas entrevistas fue de entre 45 minutos a 1 hora, todas ellas grabadas en soporte digital, porque este formato es mucho más manejable y compatible con otros softwares informáticos, y también porque permite una mayor perdurabilidad en el tiempo, y disponer del texto de las entrevistas transcrito para posteriormente ser analizado.

#### **6.3.4.2. La Observación**

Entendemos por observación a la instancia que nos permitirá percibir "en directo" un determinado contexto. Todas las situaciones, interacciones que nos interesa investigar. De esta forma podemos actuar dejando que esta nos "relate una historia" en el proceso de investigación (Stake, 1998), para obtener una descripción de sus modos de vida. De esta manera, al observar, vamos conociendo sobre el fenómeno de estudio en un escenario en particular, donde se presenta de manera natural, respetuosa (Taylor y Bogdan, 1992).

Es por esto que la observación de grupos o de personas realizando su actividad diaria nos permite conocer y analizar sus características, de una manera que, si estuviéramos utilizando otras técnicas de investigación, quizás no se visualizaría. En este sentido, la observación se describe como un "proceso riguroso que permite conocer, de forma

directa, el objeto de estudio para luego describir y analizar situaciones sobre la realidad estudiada” (Bernal, 2006, p.217).

Permite reconocer y obtener datos de una muestra, mirando de manera detallada lo que interesa conocer por parte de quien investiga, en un espacio y tiempo determinado, y en situaciones particulares.

### **A) Tipos de Observación**

Existen distintos tipos de clasificación de la observación atendiendo a diversos criterios, pero estos no son excluyentes unos de otros, y pueden combinarse en la práctica, dando pie a la aparición de otros tipos de observaciones. Una de las clasificaciones más utilizadas por distintos autores, se refiere a la manera en que se involucra quien investiga y la utilización que se tiene con ella (Dorio *et al.*, 2004):

- **No Participante:** En este tipo de observación, quien investiga se mantiene a distancia del objeto que se estudia, no habiendo interacción entre ellos, no interfiere en el normal comportamiento, asume un rol pasivo, sólo de recolectar datos. Puede ser *directa* (se realiza en contacto directo con la realidad, pero donde la interacción con el grupo investigado es poca, y se es consciente de que la única función es la de observador, para aumentar la oportunidad de advertir los sucesos tal como se desarrollan. Se funda principalmente en cuestionarios y entrevistas) o *indirecta* (se realiza basándose en fuentes escritas-estadísticas, como censos, archivos de prensa, etc.). En estas el grupo observado puede modificar sus hábitos, por ello, se debe distorsionar mínimamente la vida natural de la sala de clases.
- **Participante:** En este tipo de observación, quien observa, mantiene un contacto directo, un rol activo, interactuando en todo aspecto y tiempo del trabajo de campo con el objeto a observar. Puede ser *pasiva* (hay interacción, pero no máxima con el grupo) o *activa* (se interactúa al máximo para integrarse y de esta forma conseguir más información). En ambas formas de observación participante el grupo de estudio también puede modificar sus hábitos, por ello es imprescindible que quien investiga pueda ganarse la confianza del grupo, para que su presencia no obstaculice de alguna manera la vida cotidiana del grupo o la distorsione demasiado.

Pese a ello, algunos autores (Cohen y Manion, 2002; Flick, 2007; Rodríguez, 1999) plantean que es casi imposible que quien observe pase desapercibido, más aún cuando se realiza en una sala de clase donde la entrada de una persona ajena llama la atención inmediatamente. Por ello, se sugiere que para atenuar esta presencia se debe ubicar en un lugar en el cual se pueda pasar lo más desapercibido posible (Flick, 2007; Rodríguez, 1999).

Será necesario que el grupo a observar esté en conocimiento del trabajo a desarrollar para poder lograr la investigación, en otras palabras, que sepan y conozcan que están siendo observados.

Así, la información a recabar procederá de la no intervención que se haga por el observador, ya que lo que se pretende analizar son las prácticas pedagógicas por parte del profesorado del área de Historia en contextos multiculturales.

Sin embargo, esto no será excusa para que nuestra observación no sea “consciente, dirigida y ordenada hacia los fines de la investigación” (Flores, 2009, p.115). Esto debido a que como se estará en el lugar donde ocurren las acciones observadas, se deberá tomar en cuenta no asumir roles para no implicarse directamente en los diferentes procesos y dinámicas de la sala de clase.

Para este estudio hemos optado por realizar una *observación no participante* de tipo *directa*. Porque se necesita obtener información a partir de una sala de clase de una forma lo más natural posible, lo menos intrusivo que pudiéramos ser, aun sabiendo que nuestra presencia ya implicaba una ruptura a la vida cotidiana de la sala de clases (Stake, 1998). No hubo intervención, ya que no se generó interacción con el profesorado ni el estudiantado como parte de la investigación, por lo que fuimos sólo observadores de este proceso.

Esta técnica se justifica porque nos permite acceder a la sala de clase a conocer, indagar lo que sucede dentro de ella, para estudiar las intervenciones pedagógicas, las interacciones, etc.

Las observaciones se realizaron en las salas de clase y en los mismos horarios de clases asignado por los centros educativos para la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales.

Esto era necesario porque nos interesaba observar su práctica en las condiciones más cotidianas posible, de acuerdo a lo que planteado en los objetivos de la investigación.

La entrada a las salas de clases, se ha podido realizar de manera expedita, debido a que ya teníamos algún tipo de relación con quienes íbamos a observar, porque era el mismo profesorado participante en el estudio, al cual ya se le habían realizado las entrevistas.

En cada clase observada se registró:

- Metodología y estrategias utilizadas por el profesorado
- Contenido tratado por el profesorado
- Relaciones establecidas en la sala de clases
- Gestión de la Diversidad en el aula
- Cualquier suceso o acontecimiento que nos permitiera conocer las acciones que favorecieran o no la inclusión del estudiantado inmigrante en la enseñanza de la Historia.

Estas observaciones, tal como señalamos anteriormente, se realizaron entre los meses de marzo a junio de 2017.

Se debe señalar que se realizaron observaciones "piloto", al comenzar el proceso de observación de cada participante, que tenían el propósito de imitar en la medida de lo posible, algunos inconvenientes que pudiera tener esta técnica y a su vez, familiarizarse con la acción de observar y los materiales para el registro de las observaciones y como también que el grupo curso se acostumbrará la presencia de una persona extraña. En este sentido, nos dimos cuenta que la utilización de algún medio audiovisual, que nos permitiera tener el recuerdo de todo lo sucedido, fue descartado al comienzo, debido a los problemas que generaba (distracción de los miembros del grupo-curso, permisos, dificultad de análisis, imagen y audio estáticos), por lo que optamos por la utilización de las notas de campo.

El tiempo de desarrollo de la fase de observaciones fue de casi cuatro (4) meses, lo que se consideró suficiente al igual que el número de observaciones realizadas, para la obtención de la información, y nos permitía una triangulación con otra técnica y desarrollar un análisis riguroso de toda la información obtenida.



Esto porque al realizar las observaciones hemos fijado nuestra mirada en aspectos tantos globales como específicos y del detalle, para así ir observando el actual docente y las relaciones que se dan en la sala de clase.

#### **6.3.4.2.1. Las Notas de campo**

Es uno de los principales instrumentos de registro en la observación, y nos permitió recopilar información de las observaciones realizadas, con el fin de lograr un registro descriptivo, detallado y preciso (Flores, 2009), de algún relato que puede ser importante para la investigación (Flick, 2007).

Este instrumento fue necesario de utilizar, debido a que desgraciadamente nuestra memoria es frágil para poder recordar todo lo guardado en ella en el transcurso del tiempo, por ello, estas fueron nuestro disco duro de almacenaje de información que, aunque no contenía completamente todo lo experimentado en el proceso, sí es una fuente que mantendrá "con vida" en el tiempo ciertos datos, sentimientos, experiencias, vivencias, etc.

Es una de las técnicas más utilizadas cuando se está en el campo de estudio, y que para Soriano (1999) contienen anotaciones detalladas y completas de los registros diarios.

Para Buendía y otros (1998), las notas de campos son un documento que no sólo están descritas las acciones, sino que también puede haber pensamientos, reflexiones, etc.

Esta recopilación debe tener ciertos criterios para organizarla (Flick, 2007; Rodríguez, 1999). De esta forma al terminar el periodo de campo, se contará con un material rico en datos, para poder ampliar la comprensión de lo que se está investigando.

Por ello, para esta investigación se ha utilizado notas de campo que contienen la fecha, hora de inicio y término de la observación realizada, una sistematización de la información recopilada, donde puede encontrarse acciones, actividades, así como el equipo e instrumentos utilizados (ver anexos), basado en lo que nos plantea Latorre *et al.*, (2003), lo que permite una identificación de los contenidos textuales más adecuados para la agrupación por categorías.

Después de acabado el periodo de observación, se intentó en la medida de lo posible, realizar de inmediato la transcripción digital de estas notas hechas a mano, para que la

distorsión que pudiera crearse fuera menor, como también una revisión de estas transcripciones, clasificándolas por fecha y profesorado observado.

Todo este material ha resultado muy importante a la hora de realizar el apartado de resultados y el informe final de la investigación, porque ha permitido sistematizar mis ideas como también la reflexión personal sobre los pasos a realizar.

Creemos que el tiempo de permanencia en el campo de investigación fue oportuno para el proceso de recogida de la información, esto porque desde el primero ingreso para el contacto con el profesorado hasta el cierre de trabajo de campo, fue un tiempo de alrededor de 5 meses, lo que se consideró en su momento suficiente para la obtención de datos, esto porque se tuvo que adecuar a los cambios en el número de los participantes, como también, a las necesidades limitadas que tenía el profesorado respecto a su disposición de tiempo para nuestra investigación.

En base estos instrumentos de recogida de la investigación, se procedió a realizar el análisis elaborando un sistema categorial.

#### **6.3.4.3. Validación de los instrumentos**

El proceso de validación de los instrumentos de investigación se realizó a través de juicio de expertos, personas con una experiencia profesional y especialización sobre el tema. Nos permitió que nos valorara, tanto en el contenido como en la forma, los diferentes instrumentos utilizados en este estudio y por ello son reconocidos como expertos calificados (Escobar y Cuervo, 2008).

Por ello, se realizaron pruebas pilotos a estos instrumentos, para ver si las preguntas del guion de entrevista estaban bien formuladas, que fuera comprensible, con un uso adecuado de vocabulario, que no existieran confusiones semánticas, etc., y si en ellas se recogía la información que se buscaba, de esta manera, nos permitió darnos cuenta de errores o fallos que se encontraban en ellas, o de preguntas más complicadas para entender.

Todo esto realizado desde un comienzo con mi director de tesis, que, en las sucesivas reuniones y encuentros mantenidos, se revisó el guion para ver las posibilidades y/o limitaciones que este tenía.

Por ello, es que con relación al guion de entrevista aplicado y al formato de las notas de campos de esta investigación, se tuvo el apoyo de tres (3) expertos en el área, que, de manera generosa, revisaron, establecieron juicios y plantearon sus apreciaciones, sugerencias y recomendaciones sobre los instrumentos.

Estos jueces fueron un Doctor y Catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, una Doctora en Educación también de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, y una Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, los tres investigadores asociados al área de la educación y la didáctica.

### **6.3.5. Contratiempos en el proceso de recogida de información**

Debemos mencionar que luego de haberles aplicado las entrevistas (agosto de 2016), al total del profesorado propuesto para el estudio (6), y habiendo ya acordado y concertados los horarios para el desarrollo de las observaciones de clases desde el mes de septiembre de ese mismo año (2016).

Desgraciadamente esto no se pudo llevar a cabo en esas fechas, producto de un grave accidente que sufrí, lo que postergó la realización de este segundo momento de aplicación de recogida de datos. Todo ello, supuso el tener que estar en constante comunicación vía mail con el profesorado participante para comunicarles el porqué del retraso de la segunda etapa y los pasos a seguir, fase que se reanudó en el mes de marzo del siguiente año (2017), con cambios notables, ya que por diferentes situaciones personales, tuvimos la baja de tres (3) participantes en la investigación, por no continuar en sus respectivos centros educativos: una por enfermedad, otra por asumir un cargo pedagógico en la DEM y otra por cambio de centro educativo.

Analizando la situación con el director de tesis, se tomó la decisión de continuar con la investigación, pero ahora en vez de observar la práctica del profesorado seleccionado, que eran seis (6), se realizó a tres (3) profesionales, que serían al final, nuestro muestreo definitivo. Este profesorado, aún continuaba trabajando en sus centros educativos y quería ser parte del estudio. Esta muestra definitiva se expone de la siguiente manera (ver Tabla 18),

Tabla 18. Participantes por Centros Educativos

Unidad Educativa	Años en el Centro Educativo	Años de Ejercicio Profesional	Sexo	Edad
A	5	6	H	28 años
B	6	6	M	26 años
C	7	8	H	30 años

Fuente: Elaboración Propia.

### 6.3.6. Análisis de la información

El análisis de los datos de tipo cualitativo, consiste en transformar los datos no estructurados en estructurados para poder interpretarlos. Para ello se debe examinar, analizar y categorizar la información recopilada para poder alcanzar las proposiciones del estudio.

Es un proceso que consiste en dar sentido a esta información obtenida, organizándola para lograr que aparezcan las unidades de análisis descriptivas con significados o categorías, que estas últimas son para Hernández *et al.*, (2014) “conceptualizaciones analíticas desarrolladas por el investigador para organizar los resultados” (p.461), y es el momento en que se produce el “proceso de descomponer los datos en sus componentes constituyentes para relevar sus temas y patrones característicos” (Coffey y Atkinson, 2003, p.10).

Por ello, es una tarea relevante dentro del proceso de investigación, porque la finalidad del trabajo con los datos es “imponer algún orden en un gran volumen de información, así como proceder a una reducción de datos, de manera que sea posible obtener unos resultados y unas conclusiones que se puedan comunicar mediante el informe de investigación” (Anguera, 2000, p.49).

Para proceder al análisis de la información, que se comenzó a realizar desde el mismo momento de entrada al campo de investigación, debido a que, como plantean McMillan y Shumacher (2005), es un proceso cíclico que nunca se detiene y que está presente en

todas las investigaciones de enfoque cualitativo. Se desarrolló un análisis del contenido, información que obtuve con las respuestas a las entrevistas mantenidas con ellos mismo y a las observaciones de clases.

Un punto importante a tener en cuenta por quien investiga, es el hecho que no siempre en los datos obtenidos, existen relaciones coherentes, por ello, se debe “tener la apertura hacia pruebas que no coinciden” (Eliot, 1990, p.97) con lo que se espera.

A pesar de que no existen normas sobre los diferentes tipos de análisis que se pueden realizar en las investigaciones cualitativas. Se han elaborado algunas clasificatorias, principalmente en el ámbito sociológico, y respondiendo a criterios parcelados, no logrando abarcar más disciplinas, por ello, siempre la tarea del análisis, que por sí misma es compleja, lo es más aún, al no existir procedimientos unificados y sistemáticos para realizarlo.

En este sentido, Rodríguez y Gómez (2010) se refieren a dos enfoques principales para el análisis, uno intuitivo artístico y otro procedimental. El primero está relacionado con la intuición y es flexible, no considerando ningún tipo de elaboración previa para el análisis de la información, y el segundo, pretende ser un procedimiento más preciso, que pese a ser flexible, cuenta con fases definidas para el análisis.

Para tener una visión más clara sobre los instrumentos de recogida de la información y el análisis utilizado en este estudio, es que hemos elaborado un esquema a modo de resumen (ver figura 5), donde está integrado todo lo anterior.

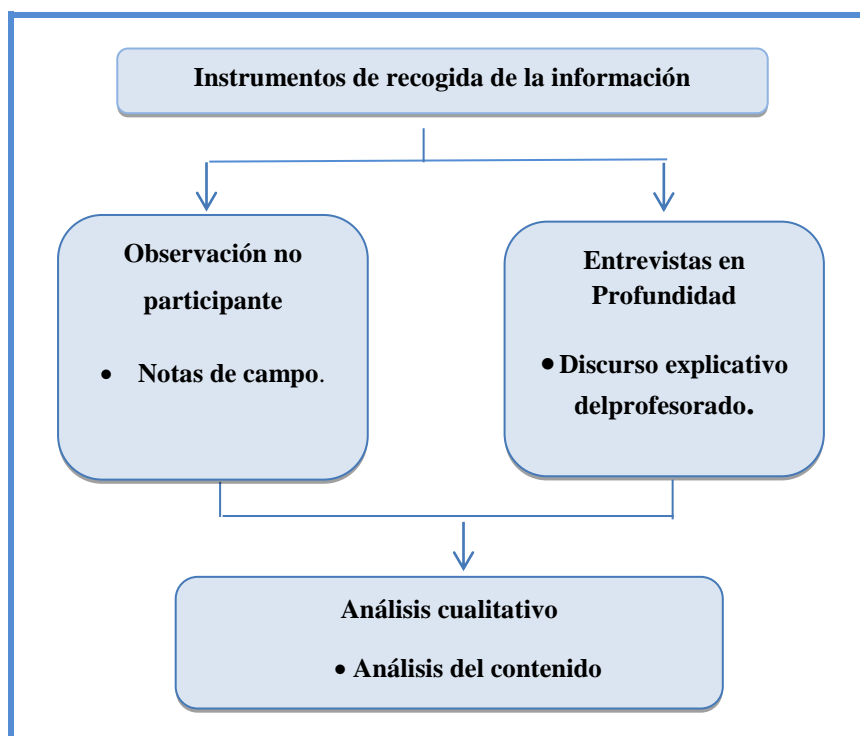


Figura 5. Instrumentos de Recogida de la Información y Análisis utilizados.

Fuente: Elaboración Propia.

#### 6.4. Criterios de rigor en la investigación.

Nuestra actividad como investigadores, tiende o debe ir mucho más allá que el mero hecho de aplicar un conjunto de instrumentos o técnicas, debemos asumir un compromiso de respeto, honestidad, que implica vincularnos con los participantes, escenarios de la investigación (Sandín, 2003). Para garantizar esto, el rigor científico debe estar presente siempre y en todo momento en cualquier investigación y es algo que quien investigue debe tener presente durante todo el estudio.

Dentro de los criterios de rigor, la fiabilidad y validez son cualidades básicas y primordiales de los instrumentos para la recogida de datos, porque si un estudio no es válido no será verdadero y un estudio no válido no es un buen estudio, y no tendrá credibilidad (Sandín, 2000).

Cuando hablamos de fiabilidad, nos referimos a la posibilidad de replicar los estudios realizados en otras investigaciones, es decir, utilizando unas mismas estrategias e instrumentos para la obtención de datos, se obtendrán similares resultados.

Por su parte la validez, se refiere a la interpretación correcta de los resultados y es el soporte principal de las investigaciones de tipo cualitativas. En este sentido, Hernández *et al.*, (2014) plantean que se “refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (p.200). En otras palabras, la validez tiene que ver con que un instrumento es válido si mide la realidad que pretende medir.

El rigor en los resultados puede ser obtenido dependiendo del modo de obtención de los datos, de la manera en que se captan los sucesos y experiencias desde distintos puntos de vista, al analizar e interpretar una realidad a partir de un cúmulo teórico y de experiencias.

En este sentido, Sandín (2003) nos dice que los códigos de ética insisten en la seguridad y protección de la identidad de las personas que participan en la investigación, por ello se debe garantizar a los participantes la confidencialidad respondiendo a su privacidad e intimidad, junto a establecer ambientes apropiados para que se sientan cómodos en todo el desarrollo de la investigación.

Por ello, para cuidar la calidad teórica y metodológica, es fundamental contar con una serie de criterios que la juzguen y garanticen. Pero tiende a ser confuso a veces, debido a la existencia de una multiplicidad de enfoques. No existe un único modo de entender o clasificar los criterios que uno utilizará para dar una mayor credibilidad o calidad a un estudio. Independientemente de cómo se entiendan los diferentes criterios de credibilidad y validez, toda investigación debe ser siempre ética.

Más aún, cuando en las investigaciones con enfoques cualitativos, se caracterizan por que las cosas son vistas a través de las personas que son objeto del estudio, y en este sentido, quien investiga tiene el papel de entender, comprender e interpretar lo que sucede, convirtiéndose en algo completo, debido a que no puede abstraerse de su propia vida, con lo que ello implica (creencias, pensamientos, personalidad, etc.). Y, por otro lado, tampoco puede abstraerse de la complejidad que suponen los asuntos y relaciones humanas.

Para el logro de la fiabilidad y de la validez, es necesaria la aplicación de ciertos criterios a los datos obtenidos, desde su obtención hasta su interpretación. Estos, contienen características que permiten una mejor comprensión del fenómeno y de sus

resultados. Estos criterios utilizados históricamente en las investigaciones de enfoque cuantitativo, también se utilizaban para el desarrollo de las investigaciones de enfoque cualitativo.

En este sentido algunos autores (Denzin, 1970; Guba, 1989 y otros), plantearon que a las investigaciones de enfoques cualitativos no se les podía aplicar los mismos criterios de rigor que se utilizaban en investigaciones con enfoques más bien de tipo cuantitativo. Guba (1989) realizó una reformulación de los criterios de rigor (ver Tabla 19), planteando que una investigación de enfoque cualitativo debe responder a otros criterios específicos propios de ese enfoque.

*Tabla 19. Criterios de rigor en Investigaciones Cuantitativas y Cualitativas*

<b>Criterios</b>	<b>Investigación Cuantitativa</b>	<b>Investigación Cualitativa</b>
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Fuente: Guba, 1989.

Debido a esto, para que nuestro estudio pudiera lograrse estos criterios de rigor y validez, se realizaron las siguientes estrategias:

**A) Credibilidad:** Este criterio está referido a la semejanza entre la realidad y los datos obtenidos en el mismo momento, en otras palabras, al grado de confianza con el que podemos afirmar que los datos obtenidos reflejan la realidad. De esta manera, quien investiga debe evitar conclusiones a priori sobre lo investigado. Para lograrlo se realizó:

- Recogida de información en todo momento.
- Tiempo de permanencia prolongada en el campo de estudio.
- Una Observación persistente, focalizando en aspectos más característicos de las acciones.
- Triangulación de datos, teórica y metodológica, para fortalecer la validez de los resultados obtenidos.



- Comprobaciones con los participantes de la información, para confirmar como reales los datos obtenidos. En este sentido, luego de acabadas las entrevistas se les mostraba las transcripciones y comparaciones con lo grabado, para ver que no hubiese diferencias, como también con las notas de campos de las observaciones realizadas, con el objetivo de validar si estaban de acuerdo o no con esta información.

Todo esto estará siempre a cargo del investigador, al igual que el análisis de los datos recogidos.

**B) Transferibilidad:** Se refiere a la posibilidad de transferir o aplicar los resultados o descubrimientos de la investigación a otros contextos, o cuanto se pueden ajustar con resultados de un contexto a otros (Guba y Lincoln, 1985). En este tipo de investigaciones quien lee el informe es quien determina si se pueden transferir los resultados a un contexto diferente. Para ello se hizo:

- Exhaustiva y precisa descripción de las características del contexto y de los participantes del estudio.
- Descripción precisa del proceso de selección de los participantes del estudio (muestreo intencional).
- Abundante recogida de material.
- Descripción del proceso de trabajo de campo realizado.

De esta manera, a pesar que los resultados en investigaciones cualitativas no son generalizables, si podrían ser transferibles de acuerdo con al contexto en que se apliquen.

**C) Dependencia:** Hace alusión a la estabilidad de los datos, en otras palabras, al grado en que se podrían repetir los resultados al volver a realizar la misma investigación con los mismos pasos. Para ellos realizamos lo siguiente:

- Descripción de la acción de recogida de datos, selección de participantes y el papel del investigador.
- Explicación detallada del proceso de obtención de datos y del análisis posterior.
- Métodos solapados al realizar el proceso de triangulación desde diferentes ámbitos (técnicas e instrumentos de recogida de investigación, participantes, etc.)
- Comparación de los resultados con teorías formuladas previamente.

Aunque sabemos que es difícil que se obtengan resultados iguales, si se desarrollara este estudio nuevamente con los mismos participantes y de la misma manera, los resultados podrían ser similares.

**D) Confirmabilidad:** Tiene que ver con que los resultados no estén sesgados por interpretaciones que hace quien investiga, y esto relacionado con el papel que se desempeña cuando se investiga.

- Descripción con baja inferencia, para ello se hizo un registro fiel de la realidad con transcripciones textuales y citas directas de los participantes (grabaciones de audio, cuaderno de campo).
- Reflexión personal profunda y continua del trabajo, para que después de dejar el campo de estudio, se puedan comprender los hechos de una mejor manera.
- Explicación del rol del investigador.
- Elaboración de informes completos, en los cuales se describe los acontecimientos sucedidos de manera detallada.

Coincidiendo con lo planteado anteriormente por Guba y Lincoln (1985), en nuestra investigación educativa consideramos los principios éticos para investigaciones de este tipo planteados por Sandín (2003):

- El profesorado del estudio fue informado de los objetivos, actividades y fases de la investigación, decidiendo libremente participar o no. Esto se realizó con que la autora denomina *conocimiento informado*. A su vez, fueron informados de que podían abandonar el estudio cuando lo estimaran conveniente, y que esta decisión sería respetada.
- La *privacidad y confidencialidad* del profesorado objeto del estudio fue siempre tomada en cuenta y protegida, para que no hacerlos sentir incómodos. Por ello, su participación fue anónima y se utilizaron seudónimos en las respuestas solicitadas a los participantes.
- La *estancia en el campo de estudio* fue un proceso abierto, porque los participantes de la investigación siempre supieron que estaría presente en las clases observadas, por lo que no se realizó ninguna de manera encubierta. La permanencia en el campo fue de larga estancia, alrededor de unos 3 meses.

- La *veracidad* estuvo dada por cuanto la información recopilada en el campo de estudio no se modificó. En este sentido, el profesorado participante en la investigación pudo revisar dicha información y dar su aprobación para poder utilizarla en los procesos siguientes (análisis y elaboración de informes).

Ahora bien, un elemento importante en la validación de esta investigación ha sido la estrategia de "*Triangulación*", utilizada y nombrada anteriormente. Esto porque se ha realizado una ***Triangulación de datos***, de manera *temporal*, ya que el proceso de recogida de la información se realizó en el tiempo; *de participantes*, ya que, a pesar de ser del mismo colectivo, son diferentes sujetos y en contextos diferentes, lo que hace que exista una variabilidad entre estos; y *espacial*, debido a que la recogida de datos se realizó en diferentes contextos. También se realizó una ***Triangulación teórica***, dada por tener varios puntos o visiones teóricas diferentes, pero no excluyentes respecto al tema, lo que nos generó más posibilidades para la generación de conocimiento. Por último, utilizamos una ***Triangulación metodológica***, procedentes de dos técnicas diferentes: entrevistas y observaciones. Creemos que de esta manera se ha aumentado la confianza en las interpretaciones.

## **CAPÍTULO 7. El trabajo con las fuentes**

El principal propósito de este capítulo, está relacionado con exponer y describir el proceso llevado a cabo para el análisis y obtención de la información y, posteriormente, su interpretación.

En este sentido, este capítulo presenta cuatro apartados. En el primero, realizamos una exposición respecto a cómo se trabajó la información, y que tipo de análisis se utilizó. En un segundo apartado, describimos el modo o fases en que se desarrolló el análisis de los datos obtenidos. El tercer apartado exponemos una conceptualización del sistema categorial utilizado en la investigación. Por último, en un cuarto apartado exponemos el sistema de notación utilizado para una mejor referencia de los datos.

### **7.1. El tratamiento de la información**

En esta parte de la investigación, es cuando pretendemos visibilizar los resultados, pero como todo trabajo realizado bajo un enfoque cualitativo, la finalidad del proceso de análisis es el de organizar los datos para posteriormente describir las acciones y experiencias de las personas, siempre tratando de realizarlo desde la perspectiva del léxico de las personas, para de esta manera interpretar las dimensiones, categorías, que nos darán sentido dentro de los planteamientos del estudio de investigación.

Esta etapa de la investigación, se realizó a través de un análisis del contenido temático de los datos obtenidos en las entrevistas y las observaciones de clases. Para lo cual, se extrajeron las unidades de análisis que luego se agruparon en categorías, y estas en dimensiones o temas.

#### **7.1.1. Análisis del contenido**

Para poder analizar e interpretar los datos obtenidos tanto de las notas de campo de las observaciones, como de las entrevistas realizadas, utilizamos como análisis cualitativo, el análisis de contenido, el cual es una de las técnicas más complejas (Denzin y Lincoln, 1994; entre otros).

Es una técnica que surge en el contexto de las Ciencias Sociales, como una estrategia para interpretar datos de la comunicación. Lo que comenzó siendo como una técnica de

análisis, en las últimas décadas ha abandonado ese ámbito sólo de la comunicación para enriquecerse de elementos teóricos y utilizarse en diferentes ámbitos donde se han obtenido datos, como entrevistas, observaciones, entre otras (Pérez, 1994).

Según Piñuel (2002), se trata de un “conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados” (p.2), y que nos permite elaborar y procesar la información, en condiciones iguales en las que se han producido los textos (Piñuel, 2002).

Por su parte Guthrie y Abeysekera (2006), plantean que es una técnica que permite codificar la información en categorías ya definidas anteriormente.

Para Bardin (2002) “constituye una técnica de investigación que examina sistemáticamente y objetivamente las características del contenido de un texto en búsqueda de inferencias o aquello que subyace en la comunicación entre personas, sus propósitos y motivos” (p. 5), en otras palabras, sería una técnica de análisis de textos en la cual se utilizan procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes para poder inferir los conocimientos relativos al contexto social de estos mensajes, que se mueve entre dos polos: por un lado el rigor de la objetividad y por el otro lado, la fecundidad de lo subjetivo (Bardin, 2002).

De esta forma quien investiga, pretende aflorar lo no visible de los textos, a través de una correcta interpretación de ellos, para así, dar respuestas a lo que se estudia.

Su objetivo es el de la “identificación y explicación de las representaciones mentales que otorgan sentido a todo relato comunicativo” (Bardin, 2002, p.5). Para nuestra investigación, se transforma en la posibilidad de descubrir en las entrevistas y observaciones de clases, las acciones, actitudes, que se generan en el acto de enseñar Historia en salas multiculturales. Por ello,

en cada relato comunicativo se relacionan dichos objetos de referencia con las normas y valores vigentes en cada momento de la historia y en el seno de cada cultura, explicando con una base empírica, cómo se consolidan los estereotipos

y los mitos que subyacen a los relatos producidos en una sociedad. (Bardin, 1996, p.6)

Como toda técnica de investigación, el análisis del contenido tiene ventajas y desventajas (Heinemann, 2003), entre las primeras estarían:

- La interpretación de los textos no influye sobre el comportamiento ni actitudes de los participantes
- Se puede interpretar gran cantidad de datos recogidos
- El material en todo momento está disponible para analizar, no dependiendo de otras personas para ello.

Respecto a las desventajas que pudiera tener, (Heinemann, 2003) plantea que, para poder comprender el verdadero sentido del texto, es necesario “reconstruir los significados, valoraciones, intenciones... fundamentales, que se encuentran tras las expresiones manifiestas, etc.” (p.149).

A su vez, es necesario tener en cuenta que dichos textos han sido elaborados en un contexto específico, lo que le da un verdadero significado al contenido. Por ello, es fundamental no “separar el contenido del texto del contexto de su producción” (Heinemann, 2003, p.150), pero siempre teniendo presente que quien investiga “desempeña un papel importante, original y creativo” (Fox, 1981, p.709).

Según Bartolomé (1981), el análisis del contenido debe desde un comienzo tratar de no caer “en tres fuentes de error importantes:

- a) Extraer la palabra de su contexto.
- b) Arbitrariedad subjetiva en la categorización.
- c) Otorgar primacía a lo cuantitativo sobre lo cualitativo en la interpretación de los resultados” (p.251).

Por esto, se debe ser capaz de interpretar y analizar la información recopilada en todo el trabajo de campo, desde el mismo momento de su entrada en él, reflexionando permanentemente, ya que es un proceso cíclico (Sandín, 2003), y de esta forma poder aflorar los significados más relevantes relacionados con el objetivo de estudio (Denzin y Lincoln, 2012).

Hay diversos tipos de análisis del contenido, que dependen de los objetivos, metodología y unidades de análisis que tiene la investigación. Arbeláez y Onrubia (2014), clasifican los análisis del contenido en temáticos, semánticos y de redes. Para estos autores, este tipo de análisis:

considera la presencia de términos o conceptos con independencia de las relaciones surgidas entre ellos. Las técnicas más utilizadas son las listas de frecuencias; la identificación y clasificación temática; y la búsqueda de palabras en contexto. Dentro de estas técnicas se seleccionan y, en ocasiones, se definen los términos o conceptos antes de iniciar para precisar las unidades de análisis. (p.20)

Por su parte, para Andréu (2002), sería una técnica más del análisis de contenido, en la que se utilizan los análisis de presencia y ausencia de términos o conceptos, independientes entre sí.

La manera en que se realiza un análisis puede plantearse desde dos formas, de manera deductiva, buscando en el texto las categorías previamente acordadas, o inductiva, en la cual las categorías se van construyendo a medida que van apareciendo desde el propio contenido, y por tanto pueden ser inferidas (Arbeláez y Onrubia, 2014). Proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las categorías pertinentes del contenido” (Holsti, 1969 citado en Bardin, 2002, p.78).

Según Cabrero y Loscertales (1996) estas categorías pueden ser definidas por quien investiga a través de varios métodos, entre los que destacan; la revisión teórica y conceptual del objeto estudiado, otros sistemas categoriales dados por otros autores, por opiniones de expertos y especialistas en el objeto de la investigación.

Un sistema de categorías debe presentar las siguientes características:

- Exclusión mutua: se refiere a que cada uno de los elementos que aparezcan en el texto debe de ubicarse exclusiva y únicamente en una categoría.
- Homogeneidad: indica que un mismo principio de clasificación debe de dirigir su organización.

- Pertinencia: se refiere a la congruencia entre el material y el objetivo del estudio.
- Productividad: indica que el sistema de categorías sea efectivo y proporcione resultados aclaratorios del fenómeno que se estudia.
- La fiabilidad y validez, deben estar presentes en el sistema de categorías. La fiabilidad se refiere a la exactitud y consistencia del instrumento cuando se aplica varias veces. La validez indica el grado en que el instrumento mide lo que realmente se desea medir (Cabrero y Loscertales, 1996).

Para desarrollar este proceso, es necesario realizar algunos procedimientos para cumplir de mejor manera con lo planteado, existe abundante literatura que nos ofrece varios modelos para explicar los procesos que se deben desarrollar al utilizar esta técnica (Bardin, 2002; Cáceres, 2003; Krippendorff, 1997; Miles y Huberman, 1994).

## **7.2. El proceso del análisis de la información**

El proceso de análisis, pese a tener acceso a estos programas informático, hemos decidido realizarlo de manera manual, debido a que el volumen de la información a analizar no presenta grandes dificultades, por no ser extenso.

Hemos realizado en análisis basándonos en las etapas que plantea Bardin (2002) (ver figura 6), porque nos permitió trabajar y lograr aflorar la información que se quería analizar e interpretar, para de esta forma, generar resultados más fiables a los sucesos reales ocurridos.



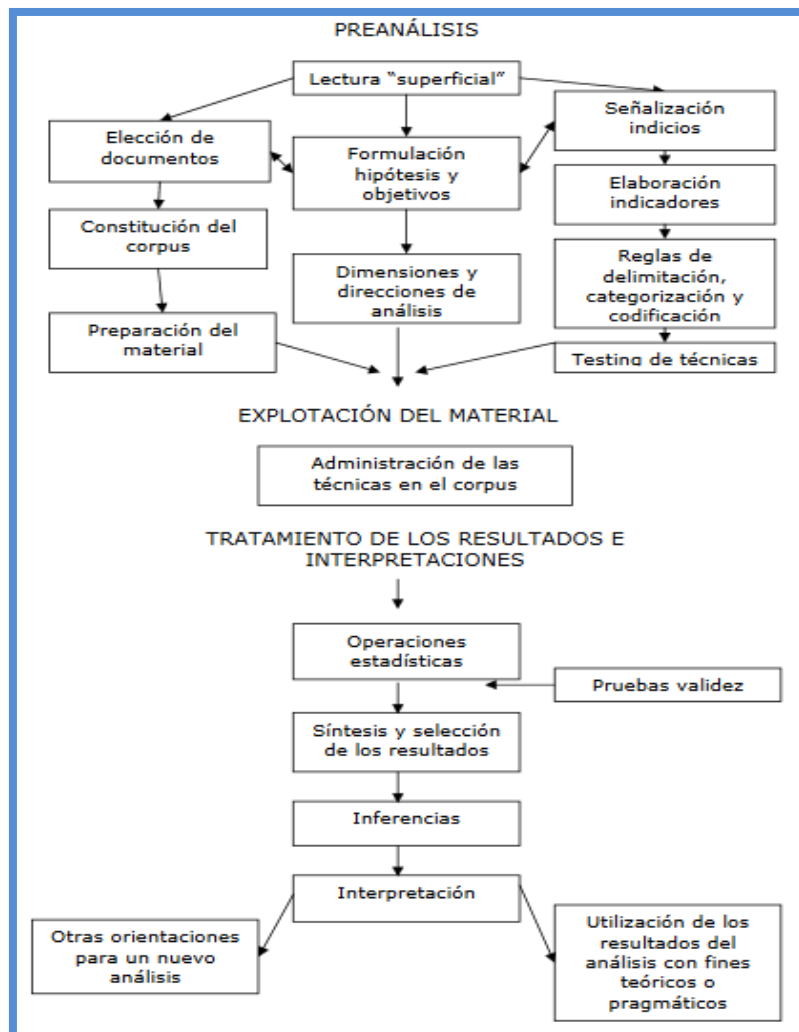


Figura 6. Desarrollo del análisis de contenido.

Fuente: Bardin, 2002, p.77.

### Pre-análisis

En esta etapa, organizamos y sistematizamos las ideas, sobre los documentos seleccionados a analizar. Sobre la selección de los documentos trabajados, hemos tenido en cuenta las normas que Bardin (2002) plantea:

Exhaustividad: Se refiere a que ningún texto se debe rechazar si no existe una razón justificada.

Representatividad: Quiere decir que la muestra se considera rigurosa.

Homogeneidad: Tiene que ver con la necesidad de tener documentos que puedan ser comparables entre sí; y por último la

Pertenencia: Se refiere a que los textos seleccionados son los adecuados para responder los objetivos del estudio.

Se releeron los documentos para familiarizarse con ellos, es lo que Bardin denomina la lectura flotante (2002), donde se realiza repetidamente la lectura de los textos, dejando aparecer impresiones y orientaciones, para progresivamente hacerla más precisa. En este sentido, para no desechar ningún material, hemos optado por utilizar todo el material recopilado en la recogida de la información. Es decir, se han trabajado las 3 entrevistas, y las notas de campos de las clases observadas, y de las entrevistas aclaratorias, para posteriormente codificarlos.

### Explotación del material

En esta segunda etapa del análisis, se trabajó con los textos que ya habíamos seleccionados y codificados, para lo cual se elaboró un sistema categorial para el análisis (ver Anexo nº 5), de acuerdo a los apartados de las entrevistas que respondían a los objetivos de la investigación y de lo que se pretendía observar en las salas de clases. A estas categorías se sumaron otras variables que emergieron luego las observaciones y de reiteradas lecturas de los textos transcritos de las entrevistas y de las notas de campos, que pese quizás a pensarse que no son muy trascendentales algunas, no dejan de ser importantes, al aporta a la investigación.

De esta manera, estas unidades de análisis nos ofrecían datos en una frase, línea o párrafo, por lo que la longitud de estas dependía de la relevancia de la información codificada, para de esta forma ir elaborando los informes de resultados de cada indicador.

En este periodo, se trabajó en los documentos correspondientes a las entrevistas y posteriormente en las notas de campos procedentes de las observaciones. Al trabajar en los textos, pudimos darnos cuenta que emergían algunos nuevos indicadores que no habían sido establecidos anteriormente pero que tenían una relevancia importantísima para el trabajo. En este sentido, referente a la variable *clima de aula*, con el trabajo de

los datos, nos fuimos dando cuenta que emergían otras relaciones que se daban en el aula que no habíamos considerado previamente pero que tenían un valor muy importante para los objetivos de la investigación: relación del estudiantado entre sí, relación entre profesorado con el contenido a tratar, relación del estudiantado con el contenido, que se sumaban a la establecida previamente que era la relación entre el profesorado con su estudiantado.

### **Tratamiento de los resultados e interpretaciones**

En esta etapa comenzamos el proceso de análisis en función de los objetivos planteados en el estudio, para darle significancia y validez a todos los resultados extraídos.

Esto se desarrolló a través de diferentes acciones, síntesis y selección de resultados, inferencias e interpretación. Es lo que Latorre *et al.* (2003), denominan como “artesanía intelectual” (p.212).

Posterior al análisis de los textos y de seleccionar las citas textuales, se realizó una triangulación de los diferentes textos para lograr interpretarlos de la mejor manera, comenzando con la elaboración del informe de resultados de la investigación, el cual pretende mostrar lo que se ha comprendido e interpretado, respecto a lo visto y vivido en el campo, para que quien lo lea pueda otorgarle algún sentido.

### **7.3. Sistema de categorización de la investigación**

En el proceso de interpretación y análisis de los datos obtenidos en la recogida de campo, es un proceso muy importante, sobre todo cuando en este proceso confluyen tanto los intereses, actitudes y expectativas que tiene uno, con unas normas que no están preestablecidas para esto, lo que supone una labor compleja.

La categorización para trabajar los contenidos de los documentos a analizar en esta investigación, como ya lo hemos planteado antes, ha sido deductivo-inductivo.

En este sentido, el sistema categorial sufrió un pequeño cambio quedando, quedando las tres grandes dimensiones principales: Trayectoria Formativa, Gestión de la Diversidad Cultural en el aula y Autovaloración de la Enseñanza de la Historia, las mismas categorías y cambiando el nombre y referencia de un solo indicador, ya que se

consideró ahora más de una relación en la sala de clases, no solo la de Profesorado y el estudiantado (ver Tabla 20).

Pero para que pueda quedar más claro lo que el investigador entiende para esta investigación, de lo expuesto anteriormente. Se ha hecho una definición para cada una de las dimensiones, variables e indicadores, siguiente algunos modelos similares utilizados en diversos estudios de educación intercultural (Aguado *et al.*, 1999; Bartolomé y Cabrera, 1997; Jordán, 1994; entre otros).

Tabla 20. Sistema Categorical del estudio

<b>Trayectoria Formativa</b>	<b>Representación Pedagógica de la Formación</b>	<b>Pedagogía</b>
		<b>Educación</b>
		<b>Educación para la Diversidad</b>
	<b>Etapa Formativa</b>	<b>Formación Inicial</b>
		<b>Formación Permanente</b>
<b>Gestión de la Diversidad Cultural en el aula</b>	<b>Intervención Pedagógica</b>	<b>Planificación curricular</b>
		<b>Objetivos</b>
		<b>Estrategias / Actividades</b>
		<b>Contenidos</b>
		<b>Materiales / Recursos</b>
		<b>Evaluación</b>
	<b>Clima de Aula</b>	<b>Interacciones en el aula</b>
		<b>Normas de convivencia</b>
		<b>Ventajas / desventajas</b>
<b>Autovaloración de la Enseñanza de la Historia en Diversidad Cultural</b>	<b>Enseñanza de la Historia en Diversidad</b>	<b>Oportunidades / Problemas</b>

Fuente: Elaboración Propia.

También es necesario comentar, que este sistema categoría para el análisis, se utilizó pensando en la triangulación (informantes, instrumentos o técnicas y documentos), tal como se ha dicho anteriormente en el apartado de Diseño de la investigación, sumado al reuniones y debates con mi director de tesis y fruto también de largas reflexiones y

conversaciones con otros y otras compañeras de investigadoras que también realizan investigaciones similares.

### **7.3.1. Conceptualización del sistema categorial**

#### **7.3.1.1. Trayectoria Formativa**

Uno de los elementos importantes para la buena preparación del profesorado, es su trayectoria formativa, en la cual existe una relación en que, a una buena formación en diferentes competencias, se tendrá a un profesorado más preparado para enfrentarse a las realidades educativas actuales, en contextos diferentes.

En este sentido, los contextos multiculturales caracterizados por la existencia de una diversidad cultural del estudiantado, conocer como el profesorado percibe lo que ha sido su formación profesional, es algo importante de tener en cuenta y conocer.

Por ello, hemos diversificado esta dimensión en 2 variables: representación pedagógica de la formación y formación recibida.

#### **A) Representación Pedagógica de la Formación**

Esta a su vez, se encuentra dividida en los siguientes indicadores: pedagogía, educación y educación para la diversidad.

##### **Pedagogía**

Engloba las opiniones del profesorado respecto a lo que entienden o definen por Pedagogía, a través de su formación en la Universidad. Entendiéndola como el conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en la comprensión y organización de la cultura, y en la construcción de la persona.

##### **Educación**

Engloba las opiniones del profesorado respecto a lo que entienden o definen por Educación a través de su formación en la Universidad. Entendiéndola como el proceso continuado de socialización, concientización, facilitador de aprendizajes donde se adquieren conocimientos, habilidades, valores, creencias y hábitos, para un desarrollo intelectual y ético de una persona.

## **Educación para la Diversidad**

Engloba las opiniones del profesorado respecto a lo que entienden por Educación para la Diversidad, a través de su formación en la Universidad. Entendiéndola como una práctica docente, donde el profesorado comprende con claridad y profundidad, que el estudiantado es una persona distinta, y por ello, debe su práctica educativa a las particularidades de estos, generando prácticas flexibles y/o diversificadas, favoreciendo principalmente el acceso equitativo e igualitario de los excluidos de la educación.

### **B) Etapa Formativa**

La segunda de las variables está compuesta por dos indicadores: formación inicial y formación permanente.

#### **Formación Inicial**

Aquí incluye todas las opiniones, descripciones y valoraciones que el profesorado realiza sobre la formación inicial que ha realizado, y si esta es útil, atingente o tiene relación con la atención al estudiantado inmigrante.

#### **Formación Permanente**

Aquí incluye todas las opiniones, descripciones y valoraciones que el profesorado realiza sobre la formación permanente que ha realizado, y si tiene relación con la atención al estudiantado inmigrante, como también las causas de haberla realizado y donde se ha hecho.

### **7.3.1.2. Gestión de la Diversidad Cultural en el aula**

Junto a la trayectoria formativa que ha tenido el profesorado del estudio, un elemento importante y trascendental, es la gestión de la diversidad cultural que realiza el profesorado en el aula. En este sentido el análisis de esta acción es muy importante en este estudio, porque nos permite analizar el tipo o enfoque de práctica que realiza ante la realidad multicultural.

Como sabemos que esta gestión puede ser en variados tópicos, hemos optado por delimitarlo en 2 variantes: la intervención pedagógica y clima de aula.

### **C) Intervención Pedagógica.**

Con esta variable pretendemos describir los aspectos más procedimentales del profesorado en sus clases de Historia y Ciencias Sociales, para lo cual hemos considerado los siguientes indicadores: planificación curricular, objetivos, estrategias, actividades, materiales y recursos y por último la evaluación.

#### **Planificación**

También denominada programación, diseño, etc. Está compuesta de toda la información que nos explica las decisiones que el profesorado prevé la intervención educativa, selecciona los contenidos que luego utilizará en la sala de clases y en nuestro caso, que esté tiene relacionada con la diversidad cultural del estudiantado.

#### **Objetivos**

Recoge la información del conjunto de conocimientos, aptitudes o conductas que el profesorado se propone a alcanzar con su estudiantado y se relaciona con lo que deben aprender, comprender o ejecutar como resultado del aprendizaje.

#### **Estrategias**

Incluye todas las conductas y pensamientos que el profesorado adopta para realizar su enseñanza de los contenidos al estudiantado inmigrante, teniendo en cuenta estas estrategias de aprendizaje las significativas para el estudiantado.

#### **Actividades**

Conjunto de técnicas, medios o acciones que el profesorado adopta de manera específica, tanto grupal como individual, dentro o fuera de la sala de clases, para facilitar hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado inmigrante.

#### **Contenidos**

Incluye toda la información, descripciones y valoraciones que hace el profesorado del estudio en relación a como el traspa el denominado saber sabio a los contenidos de clases para que lleguen al grupo-curso.

## **Recursos y materiales**

Recoge la información de los tipos y características de los recursos o materiales que el profesorado utiliza (libros de texto, videos, pizarra inteligente, otros materiales escritos en clase, etc.) que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo presente la diversidad cultural existente en la sala de clases.

## **Evaluación**

Se destacan aquí, las características de la forma o formas de evaluación que utiliza el profesorado (tradicional, diferenciada) o el tipo de evaluación o evaluaciones que utiliza el profesorado en sus clases de Historia y Ciencias Sociales (sumativa, continua, final), y los criterios en los que se basa o prioriza el profesorado a la hora de evaluar.

**D) Clima de aula** (incorporamos la conceptualización de los nuevos indicadores emergentes en el proceso de análisis)

Con esta variable pretendemos describir el clima de aula que se genera en las clases del Historia y Ciencias Sociales, para lo cual hemos considerado dos variables principales: interacción en el aula y normas de convivencia.

### **a) Interacciones en el aula**

Las interacciones que se puedan dar en una sala de clase, pueden ser variadas, por lo que para este estudio haremos referencia a: relación del profesorado y el estudiantado, relación del profesorado con el contenido, relación del profesorado consigo mismo, relación del estudiantado con el contenido, relación entre el estudiantado:

#### **Relación Profesorado y Estudiantado**

Están dadas por las interacciones que observamos en la sala de clases, entre el profesorado y el estudiantado. Es la competencia emocional que se requiere para determinar tipos diferentes de relaciones para cada momento (Casassus, 2008).

#### **Relación Profesorado con el contenido**

Están dadas por la relación que observamos en la sala de clase entre el profesorado y el contenido tratado, en el sentido de la manera de acerca el contenido tratado al estudiantado de la sala de clases.



### **Relación Profesorado consigo mismo**

Están dadas por la relación que observamos en la sala de clase entre el estudiantado y el contenido tratado, en el sentido de la apropiación que hace el estudiantado con el contenido tratado en clases por el profesorado.

### **Relación del Estudiantado con el contenido**

Están dadas por la relación que observamos en la sala de clase entre el estudiantado y el contenido tratado, en el sentido de la apropiación que hace el estudiantado con el contenido tratado en clases por el profesorado.

### **Relación Profesorado consigo mismo**

Están dadas por la relación que observamos en la sala de clase entre el estudiantado y el contenido tratado, en el sentido de la apropiación que hace el estudiantado con el contenido tratado en clases por el profesorado.

### **Relación entre el estudiantado**

Están dadas por las interacciones que observamos en la sala de clases, entre el estudiantado. Es una interacción que se debe realizar con respeto y sin violencia, para ello aprendiendo a trabajar con otros y otras, y no contra otro u otras.

### **b) Normas de convivencia**

Las normas de convivencias al igual que los tipos de relaciones pueden ser muy variadas, por ello, también hemos de explicar que las que se considerarán en este estudio son las relacionadas con la disciplina, que para este trabajo la consideramos como el conjunto de normas que regulan y deciden cómo debe ser el comportamiento del estudiantado dentro de la sala de clases de Historia y Ciencias Sociales, para las dinámicas de la asignatura se desarrollen de manera correcta.

### **7.3.1.3. Valoración de la enseñanza de la Historia en diversidad cultural**

El poner a pensar y reflexionar de lo que ha sido su paso por la Universidad y sus estudios de pedagogía en el ámbito de la enseñanza de la Historia y Ciencias sociales, permiten que el profesorado profundice, opine, valore y deje al descubierto sus

sentimientos y emociones en cuanto a la valoración que hace sobre una importante variable: Enseñanza en Diversidad Cultural.

#### **A) Enseñanza de la Historia en Diversidad Cultural**

Esta variable se compone de los siguientes indicadores: oportunidades, problemas, ventajas, desventajas, posibilidades.

##### **Oportunidades / Posibilidades**

Incluye la descripción y valoración del profesorado sobre las oportunidades y posibilidades que puede tener la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales en contextos multiculturales para la inclusión del estudiantado inmigrante. Se compone de la información que procede del proceso reflexivo del profesorado.

##### **Ventajas / Desventajas**

Incluye la descripción y valoración del profesorado sobre las ventajas o desventajas que se enfrenta al enseñar Historia y Ciencias Sociales en contextos multiculturales.

Se compone de la información que procede del proceso reflexivo del profesorado en el cual describe y valora las ventajas o desventajas de enseñar Historia y Ciencias Sociales en contextos multiculturales.

#### **7.4. El sistema de notación utilizado**

Antes de mostrar la forma de anotación que se utilizó en esta investigación, debemos decir que se organizó la información en los siguientes documentos y participantes (ver Tabla 21).

*Tabla 21. Documentos utilizados en el análisis*

<b>Documentos</b>	<b>Profesor A</b>	<b>Profesora B</b>	<b>Profesor C</b>
Observaciones (Nota de campo)	X	X	X
Entrevistas	X	X	X

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo con los participantes y los documentos obtenidos, es que elaboramos un sistema de notarial, para identificar los textos de las observaciones y de las transcripciones de las entrevistas (ver Tabla 22).

*Tabla 22. Sistema de Notación del Estudio*

Nombre	Código	Asignación de Significado
Observación de clases	NCA24	La letra “NC” significa nota campo, “A” es el centro educativo que puede ser “A”, “B” o “C”, y “24” número dado por el investigador a un texto extraído.
Entrevistas en profundidad	EPA30	La letra “E” significa entrevista, “P” significa profesorado, “A” es el centro educativo que puede ser “A”, “B” o “C”, y “30” número dado por el investigador a un texto extraído.

Fuente: Elaboración Propia.

De esta manera, teniendo claro este sistema de notación para entender el material extraído de los textos, fue mucho más claro a la hora de organizarlo y poder presentarlo como ejemplificación de lo que se expresaba en los resultados, capítulo que viene a continuación.

## **CAPÍTULO 8. Presentación de los resultados**

“El único y verdadero viaje no consiste en desplazarse hacia paisajes distintos, sino en mirar con ojos nuevos”.  
Marcel Proust

Esta investigación, se ha realizado con el objetivo de pretender analizar las prácticas educativas que realiza el profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la enseñanza de su disciplina en aulas multiculturales de educación secundaria en Chile, concretamente se realizó en tres (3) centros educativos de la comuna de Santiago de Chile.

Para realizar esta investigación, se utilizaron instrumentos de recogida de la información de tipo cualitativos como las entrevistas al profesorado y las observaciones al mismo colectivo anterior.

Después de haber realizado el análisis de las entrevistas y observaciones efectuadas al profesorado del estudio, hemos obtenidos evidencias sobre lo que el profesorado de Historia y Ciencias Sociales realiza en sus clases multiculturales, con lo que pretendemos realizar las interpretaciones de lo encontrado.

Por ello, este capítulo lo hemos dedicado totalmente a exponer los resultados e interpretaciones que hemos realizado de la investigación, porque no solamente nos interesaba entregar los resultados de manera detallada, sino que también ofrecer interpretaciones respecto a lo que nos generó la aplicación de los instrumentos de recogida de la información, junto a aportaciones teórica, tanto de mi propio marco teórico como de otros autores, para que fuera mucho más riguroso el trabajo.

Para una mejor comprensión, se presentarán los resultados obtenidos a través de estos instrumentos aplicados al profesorado participante, elaborado en 3 apartados en los que se distribuyen las aportaciones realizadas por este profesorado, según el sistema categorial de análisis utilizadas en este estudio:

En el primer apartado se presentan las reflexiones sobre lo que ha sido la formación profesional en el ámbito de la Diversidad Cultural.

En el segundo bloque se describen los principales rasgos encontrados respecto a cómo realiza su práctica docente y su relación con el grupo-curso al realizar las clases de Historia y Ciencias en ambientes multiculturales.

Y, por último, en un tercer apartado se exponen los resultados sobre las reflexiones y evaluaciones que realizan sobre cómo ven a esta área del conocimiento para el trabajo en éste ámbito.

### **8.1. Sobre la Trayectoria Formativa del Profesorado de Historia**

Uno de los primeros intereses era conocer y saber sobre lo que piensan o conocen en relación a su trayectoria formativa, relativa tanto a concepciones pedagógicas como a la formación recibida en el ámbito de la diversidad cultural, para profundizar en cómo esto incide en sus prácticas docentes en aula.

Por ello, un elemento importante a la hora de poder entender como un profesor prepara, desarrolla su clase en ámbitos específicos, es su trayectoria formativa y profesional.

#### **8.1.1. La representación de su formación**

Uno elemento importante para entender, cómo un profesional de la educación realiza su quehacer docente, es saber y entender que concepciones pedagógicas tiene sobre diferentes ámbitos de su formación pedagógica

Por esto, era necesario detenernos un momento, antes de profundizar en lo que es su práctica docente, en conocer respecto a algunos conceptos como pedagogía o educación, que el profesorado entiende o considera, para de esta manera, comprender el tipo de perfil de profesorado que dicen ser.

En este sentido, hemos podido conocer que, respecto al concepto de educación, plantean que está más allá de las cuatro paredes de la sala de clases o del centro educativo

*“tiene muchos significados, la educación no solo la acción que realizamos en la sala de clases, es parte de nosotros aprender y por eso el educarse es algo que siempre se da” (EPB01)*

Como también nos encontramos con visiones como

*“mmm yo la entiendo como una acción diaria, que puede darse en la calle, no sólo en el aula, educar está en el día a día, en tu casa, en el negocio, esta fuera y dentro del colegio” (EPA01)*

También dando una visión más política, pero que por lo mismo no se restringe a una escuela, pero si a una forma de ver o querer hacer

*“Conlleva un posicionamiento político de que es y qué sociedad queremos construir” (EPC01)*

Como podemos ver en estas explicaciones, el profesorado entiende que cuando hablamos de educación, es un concepto o una acción que no se sólo circunscribe a un centro educativo o a una sala de clases, sino que trasciende esto, está más allá, es un proceso que es parte integrante del ser humano, con lo que se nace y que a medida que pasa el tiempo se debe ir mejorando.

A su vez, consideran fundamental que esta educación incluya al que es distinto culturalmente, o que esta fuera de la "norma" social de una sala de clases, que de por sí es diversa, esto se puede apreciar cuando se les preguntaba por lo que entendían por educación para la diversidad, aparecían reflexiones relacionadas con la convivencia y la función del profesorado

*“el respetarse es lo fundamental, respetarse entre todos, poder escuchar al otro y entenderse” (EPA04)*

*“según lo que entiendo sería lo que yo intento realizar con mis alumnos, y que me baso en ser tolerante” (EPB03)*

*“Creo que esa es nuestra función, ¿no? atender a todos, a lo diverso de la sala” (EPB04)*

Pero también con la incorporación de más sujetos que participan del hecho educativo

*“sino que conlleva el seguimiento, las familias, una acogida real y completa del grupo que emigra y que es diferente culturalmente a la cultura de acogida” (EPC05)*

Siguiendo en esta línea, y profundizando un poco más, sobre la pregunta anterior, pero ahora relacionada con diversidad cultural y si existía alguna diferencia con interculturalidad, nos plantearon que a la primera la entendían como

*“Es el encuentro, ojalá amable, de distintas culturas en un territorio determinado”* (EPA06)

*“entonces la interculturalidad sería relación entre estas culturas, como personas con diferentes culturas”* (EPA07)

En este sentido, también respondían a que la consideraban como

*“las distintas expresiones de los grupos humanos y las interacciones entre esas diferentes expresiones”* (EPC06)

A pesar que ven una diferencia entre los conceptos no llegan a entender lo que se comprende por interculturalidad en educación, esto porque la ven como

*“es la relación y dinámica de ellos, las relaciones o conversaciones que se dan”* (EPB05)

*“Es como la integración”* (EPB06)

*“cómo se da en el día a día, la convivencia de los grupos y como se van estructurando los grupos”* (EPC09)

A veces ejemplificadas con acciones como

*“para la copa América cuando jugaba Chile, estábamos todos reunidos, los alumnos peruanos, bolivianos, apoyábamos todos sin discriminación, nadie se sentía ajeno a ello”* (EPB07)

En términos étnicos, relacionados en donde ha sido el lugar de nacimiento

*“mmm sería lo que yo siempre he intentado hacer para atender la diversidad, más que nada porque como soy profesora jefa, tengo alumnos muy diferentes al, ya que son originarios de otros países”* (EPB02)

### **8.1.2. El antes y el después de la formación universitaria**

En este apartado presentamos en primer lugar los resultados obtenidos sobre cómo el profesorado percibe el grado en que la atención al estudiantado inmigrante en el área de Historia y Ciencias Sociales ha estado presente en su formación inicial, y seguidamente en relación a la formación continua.

Una primera etapa en la que se forma como profesional de la educación (inicial), y una segunda etapa, correspondiente a la que se realiza a lo largo de su vida profesional (permanente), luego de haber egresado y acabado su formación como profesor o profesora. En este sentido orientada a la atención de estudiando inmigrante o de pueblos originarios de Chile.

#### **8.1.2.1. Comenzando el camino de formación**

En relación a la formación inicial, ésta tenía que ver en como el profesorado de Historia del estudio percibe o evalúa la calidad y la utilidad que le da al conocimiento o información recibida por parte de su Universidad en relación a temas de atención educativa a la diversidad.

Respecto a esto, y de acuerdo a lo que nos plantea el profesorado, no se ve un panorama muy alentador respecto a esto, debido a que nos dicen que no hay mucha formación al respecto, y que es el trabajo diario lo que ha llevado a poder tratar de solucionar de alguna manera estas carencias formativas.

Esto porque cuando se les planteo sobre el aporte que sus Universidades le habían dado para la atención a la diversidad en el aula, las respuestas fueron bastante homogéneas en no se encontraron muy favorable a ello.

*“No mucho la verdad, no fueron muchas lo que me entrego la universidad, y más que nada creo debe dártela la experiencia o el haberme preparado para ser orientadora, me obligo a estudiar más sobre el tema” (EPB08)*

*“acá en la universidad no trabajamos mucho este tema, y de saber cómo trabajar con grupos distinto” (EPA09)*



*“Baja, bien baja, no recuerdo algún curso especial que aborde el tema quizás en alguna asignatura que son como de la columna vertebral Historia de Chile”*  
(EPC11)

Aquí es cómo podemos darnos cuenta que, a pesar de ser profesionales jóvenes, recién egresados de sus Universidades, aprecian que su formación inicial recibida respecto a cómo gestionar la diversidad cultural presente en las aulas de clases actual es deficitaria y descontextualizada a la realidad actual de los centros educativos.

En este sentido, también se aprecia una visión que, si no sigues estudiando o preparándote, o no realizas estudios a lo largo de tu vida laboral, tendrás herramientas para ello.

#### **8.1.2.2. Entre el camino profesional y la formación**

En relación a la formación permanente, esta tenía que ver si el profesorado teniendo en cuenta las carencias en su formación inicial sobre atención a la diversidad, nos interesaba conocer la intención del profesorado de seguir formándose en este ámbito y de cómo esta se había dado.

De acuerdo a las reflexiones y respuestas que nos han dado el profesorado, podemos decir que es importante el continuar estudiando, porque si no tienes las competencias o herramientas difícilmente podrá realizar una buena gestión de la diversidad cultural en la sala de clase, porque es responsabilidad del profesorado el lograr obtener esas herramientas o competencia para ello

*“porque si no desarrollas más habilidades o logras tener más herramientas, no podrás lograr estar bien formado como profesor”* (EPA08)

Pese a tener en cuenta esto, la mayoría del profesorado nos expresó que no han realizado ningún tipo de curso o formaciones relacionado con el tema, después de haber egresado de su titulación

*“No, no he realizado ningún estudio posterior”* (EPA10)

Estas cuando son realizadas, o se tiene pensado realizar, serán en otros ámbitos y contenidos

*“No, no he realizado nada sobre la diversidad cultural, sólo algunos perfeccionamientos, pero en otros contenidos” (EPB10)*

*“Específicamente no, pero una de las inquietudes que me hace a mí continuar con estudios en mi formación y realizar un magister es esta inquietud, entre muchas otras” (EPC14)*

Como podemos apreciar, a pesar de considerarlo fundamental para poder suplir las falencias de la formación inicial recibida, no han optado a realizar alguna formación respecto a la diversidad cultural, lo que podría estar generando que sus clases no tenga la potencia que pudieran tener si tuvieran las competencias o herramientas en estos ámbitos.

Esto sumamente importante porque si para el profesorado su formación no ha sido la adecuada para trabajar las realidades actuales de las salas de clase y no han realizado formaciones para poder suplir en parte esto, las gestiones de la diversidad cultural en la sala de clases no están dándose de la mejor manera posible, descontextualizadas a la realidad.

## **8.2. Sobre la Gestión de la Diversidad Cultural en el área de Historia**

En este apartado abordamos como el profesorado de Historia y Ciencias Sociales, gestiona la diversidad cultural existente en la sala de clases, esto a partir de dos elementos claves: la intervención pedagógica y el clima de aula que se genera.

Con respecto al primer elemento, aquí describiremos las principales características que realizan en su práctica educativa, relacionados con la planificación, los objetivos de clase planteados, las estrategias y recursos utilizados, y las evaluaciones realizadas.

En cuanto al clima de aula, los resultados interpretados, están relacionados con las interrelaciones que se generan en la sala de clases, entre el profesorado-estudiantado, estudiantado entre sí, profesorado y el contenido a tratar, profesorado consigo mismo y el estudiantado entre sí.

### **8.2.1. Las manos en la masa**

Una intervención educativa actual, debería ser capaz de generar planificaciones de acuerdo a la realidad multicultural de las salas de clases.

Para esto se analizará e interpretará como el profesorado realiza esta intervención a través de su planificación curricular, teniendo presente a estudiantado inmigrante.

De manera general podemos decir que, de acuerdo a las opiniones y acciones del profesorado, el tener estudiantado extranjero en las salas de clases no implica el tener que realizar modificaciones, cambios o adaptaciones curriculares de casi ningún tipo.

#### **A) Los lineamientos de la clase**

Esto está estrechamente ligado al profesorado del estudio, ya que nos manifiestan sus motivaciones y acciones en las salas de clases, lo cual se ve reflejado en su planificación, seleccionando una actividad u otra, o la utilización de un recurso en desmedro de otro.

A su vez, podemos visualizar de los resultados obtenidos de los planteamientos del profesorado del estudio, que el contar con estudiantado inmigrante en las salas de clases no repercute en realizar grandes modificaciones en las planificaciones,

*“en mis cursos no planifico de manera diferente si tengo alumnos extranjeros o diferentes en la sala de clase, porque creo que el contenido no da como para hacer cambios grandes, no es muy distinta, quizás si fuera chino sí, pero como no, no creo que deba hacer algo diferente” (EPA14)*

Esto principalmente puede ser debido a dos situaciones: Por un lado, tenemos la visión que nos entrega un profesor que nos dice que se planifica incluyendo a todo el

estudiantado por una "obligatoriedad" administrativa<sup>15</sup>, más que por una realidad o necesidad educativa

*“lo han solicitado desde la administración la incorporación de elementos que le permitan la inclusión cierto, esta idea de la multiculturalidad mm ehh la verdad mm ehh es que en la práctica se hace difícil”* (EPC15)

Por otro lado, a que no se producirían muchas modificaciones pese a esta presencia de estudiantado inmigrante en clases, ya que toda la planificación que realizan debe estar enmarcada por los acuerdos a que se llegan en los Departamento de Historia de cada centro educativo determina, donde cada clase se refleja en una planificación común que se realiza en cada nivel educativo, siguiendo los dictámenes del Marco Curricular.

*“acá en el Departamento de Historia consideramos lo que nos plantea el Marco Curricular y los Planes de Estudios, y los libros que tienes los chicos, con eso comienzan nuestras clases, son los básicos y principales, luego lo que cada uno de nosotros aporta suma, ya sea en el estilo o la profundidad que quiera darle”* (EPA12)

Agregando a lo expresado anteriormente por el profesor

*“Porque lo que utilizamos acá en clases es lo que tiene el colegio y eso lo sabemos cómo Departamento y lo definimos por eso, pero el sello personal siempre está presente”* (EPB24)

Esto nos demuestra que a pesar de que podría considerarse una estructura rígida, el aporte personal dado por la acción pedagógica del profesorado en su clase hace que la estructura de ella será diferente en cada una porque,

---

<sup>15</sup> Debemos apuntar que en Chile al actualizarse los Planes y Programas de Estudio con el Decreto N° 40 de 1996, se ponían las bases para realizar una educación abierta a la diversidad, ya que así en *“la organización curricular y en la acción pedagógica concreta de cada escuela se conjuguen los principios de diversidad e identidad cultural”* (UNESCO, 2005, p. 175).

*“independiente de si una clase sea de manera expositiva o a través de actividades, lo más importante para mí es la estructura que tu realizas de la clase, que será independiente de la planificación que ha realizado nuestro Departamento, porque ahí está tu propio sello como profesora” (EPB13)*

Por ello, es que el conjunto del profesorado de este estudio, nos transmite que lo que ocurra en el interior de una sala de clases es a su vez, inesperado y relativo, debido a los diferentes ritmos, al estudiantado, a las actividades, entre otras, como que

*“además por diferentes circunstancias, tienes que cambiar lo que estaba planificado con anterioridad, ya se aporque en la clase pasada se acabó el tiempo, y no se alcanzó a pasarlo todo, o hubo algún problema en la clase (discusión por ejemplo, o había una actividad que se alargó más de la cuenta, entonces debes cambiar todo para la que viene” (EPB12)*

Como bien hemos descrito, el profesorado del estudio tiende a tener pensamientos que van acorde con planteamientos que sostienen que el ser inmigrante, con su propia cultura, no implica una necesidad real de adaptar las planificaciones curriculares.

## **B) Hacia dónde vamos en la clase**

En este apartado teníamos como intención, tratar de buscar evidencias si el profesorado a través del planteamiento de objetivos para la realización de una clase, lograban atender las particularidades del estudiantado extranjero.

Según lo analizado de sus entrevistas y de las notas de campo de las observaciones, podemos decir de manera general, que los objetivos planteados, estos siempre están presentes, pero que están más ligados a proceso de la clase más que el de una práctica docente intercultural

*“Independiente si es una clase expositiva o no, tienes que decírselos a los alumnos, así iniciamos la unidad que veremos, la vamos desarrollando desde la idea central y terminamos con alguna reflexión o alguna actividad, eso ya depende de cómo tú lo has planificado” (EPA15)*

También debemos agregar que estos se elaboran dependiendo de los grupos-cursos y las clases a los cuales deben responder, a su vez, el profesorado trata que ese conjunto de esa clase logre potenciar todas sus habilidades,

*“creo que las habilidades son lo más importante y es la base para entender, comprender y analizar un contenido cualquiera, no me interesa que ellos sepan de fechas, de grandes personajes, o alguna guerra en particular, creo deben desarrollar sus habilidades más que otras cosas, como por ejemplo saber analizar algún documento sobre la guerra del pacífico, pero que no sólo documentos chilenos sino de otros países que hable de ello, eso es más importante”* (EPB19)

A su vez, otro profesor en la misma línea plantea que

*“mmm si pudiéramos plantear objetivos dejando de lado los planes y programas, estaría más interesado en que ellos entendieran los procesos, que entendiera de las consecuencias de la historia, porque esto les va a servir más para sus vidas, el poder relacionar hechos, más que memorizar fechas”* (EPA16)

Hay una intencionalidad de explicitar los objetivos de aprendizajes que se han seleccionado para cada clase, pero no se evidencian objetivos que nos den atisbos de querer incluir las particularidades del estudiantado inmigrante en las clases.

Son objetivos orientados a explicitar las actividades a desarrollar y los momentos que se dan, cuando se desarrollan las clases, y aunque en alguna medida se podría pensar que, si utilizan objetivos con este fin, es más bien como de "título" de un contenido de la asignatura.

*“Profesora: lo que hoy veremos tiene que ver con la presencia de extranjeros en nuestro país en la época de la organización de la República, en la clase anterior hicimos una introducción de la visión que se tenía del extranjero en ese período”* (NCB02)

Aquí volvemos a lo que nos plantean respecto a las planificaciones, que no lo hacen pensando en el estudiantado extranjero, porque los consideran un grupo pequeño, por ello todo lo hacen para el grupo-curso en común, en este sentido nos dicen que

*“a ver cómo te decía anteriormente con lo de la planificación, también los objetivos los planteo para todos de manera común, porque por ejemplo con el contenido de la Edad Media, esta es la misma para todos, no hay alguna cosa o asunto que impacte o afecte distinto a un chileno o un haitiano, por ello no plantea objetivos distintos”* (EPA18)

*“Hasta el momento no, lo he hecho pensando como en el grupo y más que teniendo en cuenta en mi cabeza la diversidad cultural, eh más como la necesidad de ritmo de aprendizaje distintos”* (EPC20)

A esto le sumamos las reflexiones de quienes dicen que deberían plantear objetivos pensando en todas y todos, y no sólo en el estudiantado extranjero, porque lo consideran complicado

*“es complicado plantear objetivos pensando en la diversidad cultural de mis alumnos, porque si yo pensaré así, debería fijarme en todos, y sabemos que no solo tengo alumnos extranjeros, también tengo en la sala los que tiene unas tendencias urbanas o tribus urbanas, que no sé cómo se llaman, pero están acá presentes o los que tiene algún déficit atencional, de comprensión, mm o que se yo, muchas cosas”* (EPB14)

De acuerdo a lo anterior, vemos que las acciones que realiza el profesorado se apartan bastante de lo que deberían realizar cuando se enfrentan a salas de clases en esta actual situación, para de esta manera originar o fomentar ambientes propicios para el desarrollo de actividades, para que el estudiantado pueda tener una buena comprensión de lo que se está enseñando y de que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea mucho mejor.

*“La Profesora les explica que para este trabajo y para la siguiente clase, deberán estar con todos los materiales para realizar el tríptico delos*

*contenidos vistos (Guerra del Pacífico), y también en silencio para que el trabajo se desarrolle de la mejor manera en un buen ambiente” (NCB06)*

### **C) Las estrategias y actividades de aprendizaje para la clase**

Otro de los elementos importantes en la organización y planificación de una clase, son las estrategias y actividades de aprendizaje.

Por ello, es importante conocer y saber qué tipo de actividades realiza el profesorado para salas multiculturales, entendiendo que estas deben ser diversificadas acorde a la realidad de aula, para monitorear ese proceso de aprendizaje para todas y todos.

Pero nuevamente vemos que esta tarea es casi compartida, entre el profesorado del estudio y quienes más conforman el Departamento de Historia de su centro educativo, donde se adaptan acuerdos de que estrategias y actividades utilizar

*“también me guió por las estrategias que hemos consensuado en las reuniones de Departamento, y se hacen para los segundos, cursos electivos, etcétera” (EPB16)*

Mientras que las que son adoptadas de manera autónoma por el profesorado se refieren a estrategias de tipo tradicionalistas

*“En general soy muy tradicionalista, no soy muy innovadora en este sentido” (EPB17)*

*“mm he recurrido bueno mucho a estadística últimamente, algo que utilizo con los censos” (EPC22)*

Esto lo podemos confirmar a su vez, con las observaciones realizadas, en donde por ejemplo un contenido específico en Historia de Chile, la desarrolla de manera expositiva, siendo la principal gestora de la clase para explicar los contenidos

*“Bueno chiquillos, explicaré la clase de hoy la muerte de Valdivia, ustedes tomen apuntes” (NCB11 )*

*“Esto deben apuntarlo, así que lo dictaré...” (NCA02)*



Pero no solo sucede con la profesora, con los otros dos profesores también, la diferencia radica principalmente en el uso de material que utiliza, ya que todos utilizan como estrategia la clase expositiva,

*“en una clase, la profesora le dice al estudiantado,*

*P: entonces..., acá tenemos esta caricatura, en donde se centra en el mar chileno” (NCB07)*

Esto porque estas estrategias de aprendizaje que el profesorado utiliza en sus cursos, responden más bien con el desarrollo de los contenidos de una clase, más que con la de intentar incluir las diferentes particularidades de este estudiantado, ya que no hay algún cambio o modificaciones.

*“mmm no utilizo nada diferente a lo que siempre hago. Creo que no porque exista un alumno extranjero debería cambiar, salvo que sea de otro lugar lejano, África o Asia, pero si es de América, pienso que no debería cambiar, porque es casi lo mismo” (EPA19)*

Entonces, como hemos explicado, las estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje que el profesorado utiliza de acuerdo a lo que nos plantean y lo observado, nos permiten identificar que todas estas están "planificadas" por acuerdos de los Departamentos de Historia de cada centro educativo, en las cuales se incluyen planificaciones y las actividades a realizar de manera común

*“lo que intentamos hacer en realidad como departamento y no sólo yo, es que los chiquillos hagan actividades que sean de discusión o análisis, es el caso del contenido de la Guerra de Pacífico, (...) donde es muy debatible todo por las distintas visiones que podemos encontrar sobre el tema” (EPB18)*

Un profesor nos manifestó y pudimos apreciar que además de utilizar textos y libros de especialistas que les permiten desarrollar otras habilidades o competencias, como el análisis y la crítica de los contenidos y no solo la memorización de estos, además de lo adoptado en las reuniones del Departamento de Historia y Ciencias Sociales de su centro educativo

*“en mis actividades, me gusta que ellos desarrollen habilidades, por ejemplo, que sean capaces de analizar textos, de redactar ensayos, de debatir, de criticar, o de leer mapas” (EPB22)*

Pero estas expresiones son más bien un análisis y crítica que responde a visiones historiográficas todas desde visiones homogéneas, pero que no responden a una Historia planteada para la multiculturalidad de la sala de clase.

Ahora bien, respecto si encontramos estrategias específicas para esta aula multicultural, la realidad nuevamente es que no se aprecia tampoco en las observaciones realizadas de clases, porque el profesorado utilizaba como estrategias para el monitoreo de los aprendizajes, el utilizar un periodo de tiempo (al comienzo de esta), para retomar lo tratado en la clase anterior, realizando preguntas de comprensión a modo de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este sentido podría verse como que si incluye a todo el estudiantado en este ámbito, pero desgraciadamente no es a todo el estudiantado, sino más bien, a casi el mismo grupo de estudiantes todas las clases

*“En la clase el profesor le pregunta a un estudiante lo que se vio en la clase anterior:*

*P: ¿Antonio me podría decir cómo fue la clase anterior? (Pasan unos segundos y no responde).*

*P: ¿o dime tu Alejandra?*

*E: ... ehhh..... (responde muy poco)*

*P: ¿o tu Roberto?” (NCA04)*

*“en esta clase nuevamente hace lo mismo a los mismos “participantes”:*

*P: Podrías decirme tú Alejandra, ¿que vimos la clase pasada?*

*P: ¿o tu Roberto?*

*P: ¿Antonio?” (NCA07)*

A su vez, en este periodo de tiempo, en la cual se hacen preguntas al estudiantado, lo que se realiza es más bien la comprensión del contenido tratado, pero se deja fuera el tener en cuenta los tiempos en que se discutió este contenido o se amplía los campos de acción donde se podría apreciar de mejor manera el que el profesorado monitorea esto de acuerdo a la diversidad de la sala de clase.

Además, encontramos que el profesorado realiza este monitoreo de comprensión de los contenidos para que adquieran conocimientos, según lo visto anteriormente o para comenzar un nuevo tema a desarrollar, esto a través del comienzo de cada clase, que se deja minutos para revisar lo que se hizo anteriormente, de esta manera se genera un proceso paulatino de revisión de los contenidos, para ir evaluando si se ha logrado cumplir con los objetivos o metas planteadas para la unidad de contenidos

*“En el principio de la clase el profesor explica cómo se desarrollará esta; dice que en una primera parte se revisará la evaluación realizada anteriormente (se escuchan gritos de asombro por parte del estudiantado), y para lo cual el profesor les anticipa que los resultados no son muy alentadores (estudiantes gritan "nooo" con acento triste), continúa el profesor explicando... y en la segunda parte explica que se realizará una exposición que desarrollarán 2 estudiantes (la mayoría del estudiantado grita un sonido de "uuuuu" de alegría la vez que aplauden)” (NCC01)*

#### **D) Del saber científico al contenido enseñado en clase**

Por ello, buscábamos también comprender la manera en que el profesorado adecuaba el contenido o este saber científico para entregárselos al estudiantado, en otras palabras, cómo incluyen a través de ese traspaso, los intereses y particularidades del estudiantado inmigrante.

En este sentido encontramos algunas diferencias entre el profesorado del estudio, por un lado, existen profesores que son más proclives a utilizar una transposición didáctica, debido que la disciplina de la Historia se da para desarrollar prácticas que incorporen elementos de la diversidad de la clase y de los propios intereses del estudiantado.

De acuerdo a lo anterior, se ve reflejado algunas diferencias en las expresiones del profesorado del estudio, ya que tenemos quienes las realizan sin problemas y otros que lo piensan más de dos veces antes de realizarlas

*“no tengo problemas en hacer una bajada del contenido a mis alumnos, pero si quitarle el peso de lo que se está enseñando, sino que se puede hacer de otra manera para que los alumnos entiendan mejor, lo que no significa que tu estas*

*bajando el nivel del contenido, la calidad, que quizás algunos lo vean como que haces eso” (EPA46)*

*“pero debes saber bien como pasar ese contenido, como bajarlo a los que vienen llegando desde afuera para que lo entiendan” (EPC17)*

*“no podemos hablar cosas muy elevadas a los alumnos, porque no entendería nada, por ello traspasar lo academicista al aula sería imposible, porque te volverías muy fome<sup>16</sup>” (EPB41)*

Por otro lado, la profesora nos plantea que no hace mucha adecuación porque

*“es complicado adecuar el saber científico para poder entregárselos a mis alumnos, lo que si hago es cambiar y adecuar las palabras, ya que la misma planificación te entrega herramientas para realizar ese cambio. Pero sí es un poco complicado, principalmente a los más grandes, porque van a entrar a un sistema educacional superior, en donde le dirán las cosas como son” (EPB32)*

En este sentido, se argumenta que

*“aunque sea complicado debes hacerlo, porque cualquier contenido en esta disciplina se debe pasar en poco tiempo, entonces no estaré hablando mil horas sobre un contenido, por ejemplo, de la <Edad Media>, contenido que en la Universidad yo lo vi en un semestre, en cambio acá ellos tienen que verlo en apenas dos clases, entonces de alguna manera sí debo traspasar ese conocimiento al curso, a la propia realidad de ello” (EPA47)*

Esta complicación generaría un temor que estaría dada por la existencia de estudiantado extranjero en las salas de clases como bien se refleja cuando tenemos opiniones respecto a que existe un cierto temor al tratar ciertos contenidos o cómo explicar ciertos contenidos que expresan son más complicados de tratar, esto porque sienten que pueden

---

<sup>16</sup> Palabra utilizada en Chile, como sinónimo de aburrido.

herir o hacer sentir mal al estudiantado de otros países, como es el caso de contenido de la Guerra del Pacífico, donde ven complicado como tratar dicho contenido

*“Es complicado... porque en el curso donde hago clases, tengo a estudiantes de otros países, mayormente peruanos, entonces puede que estos alumnos se sientan hirientes o mal, al pasar un contenido, pero debemos hacerlo, como dicen ellos.. “hay que jugárselas”, es lo que se ha planificado y debo adecuarme a todos los cursos” (EPB42)*

A pesar de esto, el profesorado trata de alguna forma de integrar a través del contenido al estudiantado inmigrante, cuando por ejemplo trata un contenido que tiene que ver con los países fronterizos, se posiciona de manera favorable ante estos países, de manera que la perspectiva que hace de los contenidos aparecen elementos multiculturales, al poner su "toque" personal, reconociendo la existencia de diferentes particularidades de esta aula multicultural pero más que nada se circunscribe al tratamiento de los contenidos según lo establecen los planes y programas de estudio del nivel educativo y lo acordado por el Departamento de área de casa centro educativo.

*“La profesora presenta de manera motivadora unas caricaturas que están relacionadas con el contenido que está tratando, en el cual se muestra a Chile con los mejores trajes en comparación a los personajes que aparecen representando a los países limítrofes, Bolivia y Perú representados como indígenas harapientos, por lo que la profesora, explica que Chile siempre ve a sus vecinos de manera arrogante, desde ese entonces hasta ahora” (NCB08)*

Es así como estas particularidades no son atendidas de buena manera, lo que no permite que se avance en prácticas docentes interculturales, ya que tampoco aparecen acciones del profesorado, en las cuales se señalen los aportes que este estudiantado manifiesta cuando se desarrollan contenidos en el área.

*“Se presentan exposiciones por parte del estudiantado sobre el tema<El Legado Cultural de Oriente>. En este grupo hay estudiantado tanto chilenos como inmigrantes, por lo que la utilización de expresiones y acentos típicos de sus países, son respetados por el profesorado” (NCA11)*

Podemos ver que el profesorado sabe y visualiza que existen en el grupo-curso una diversidad cultural pero no realizan mayores acciones, ya que se remite todo a la presentación de las exposiciones y a la formalidad de cómo hacerlo, sólo respetando la utilización de sus modismos, expresiones y acentos, por ello, no visualizamos que se realizan prácticas docentes, para una diversidad cultural existente en el aula.

### **E) Los colaboradores en la enseñanza**

Sabiendo que todo tipo de material puede ser utilizado como un recurso para poder colaborar en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado, por ello, era importante conocer cuáles eran los materiales o recursos que utilizaban comúnmente para trabajar los contenidos en clases de Historia y Ciencias Sociales.

En este sentido, de acuerdo a lo que hemos podido obtener de las entrevistas, y de las notas de campo, es que podemos decir que el profesorado utiliza en su mayoría los clásicos materiales para desarrollar sus clases

*“utilizo el proyector para mostrar mapas, gráficos, les hago hacer disertaciones, quiero de esta manera ellos pueden elegir” (EPA25)*

*“siempre utilizo el libro del estudiante y el pizarrón, a veces incluyo el uso del proyector en las clases y digo a veces por que conseguirse la sala en el colegio es medio complicado a veces, pero cuando se da la oportunidad lo hago” (EPB23)*

*“el recurso audiovisual uno de los que últimamente he utilizado más, ya que los chicos están mucho más familiarizados, imágenes también utilizó bastante, el periódico, el texto de la clase también se utiliza y bueno, yo creo que esos tres serían los fundamentales” (EPC30)*

A su vez, estos recursos son acordados nuevamente por los Departamentos del Historia de los distintos centros educativos, en los cuales se utiliza recursos que les permitirá además seguir aprendiendo fuera de las aulas cuando tengas que leer o utilizarlos

*“para los materiales también, lo acordamos como departamento, así trabajamos principalmente con el libro guía, mapas conceptuales, guías de*

*trabajo, con esto el alumno aprende siempre no solo en la sala de clase, sino también en otros espacios cuando tenga que utilizar estos recursos” (EPA27)*

A pesar de la similitud de materiales a utilizar, encontramos una pequeña diferencia entre el profesorado con respecto a los materiales que utilizan, es que dos profesores utilizan el texto escolar, y materiales que pueden ser encontrados en el centro educativo principalmente, porque piensan que es menos complicado que utilizar bibliografía complementaria de historia, que puede entregar diferentes visiones dependiendo de los autores, y que a pesar de ser un recurso rico en conocimientos, las fuentes historiográficas no son valoradas por el estudiantado

*“Me gustaría poder utilizar bibliografía un poco más compleja, que entregue diferentes visiones, ya sea historia de Chile, económica o social, pero principalmente es que el alumno en este colegio no valora este tipo fuentes, que distintas visiones, entonces, utilizó como recurso principal el libro estudiante para que de ahí hagan presentaciones” (EPB25)*

*“El libro del alumno es la primera fuente, porque es de donde sacamos todo para evaluar, como pruebas, etcétera” (EPA26)*

Sin embargo, hay un evidente consenso entre el profesorado sobre si estos recursos o materiales utilizados consideran las particularidades del estudiantado extranjero, para desarrollar una educación intercultural,

*“El tener alumnos de otros países, no creo que sea tan fuerte como para cambiar los materiales que utilizo, salvo que sea muy diferente como de otro China o África, como decía antes” (EPA28)*

*“Utilizo los mismos recursos para mis clases, no cambio” (EPA29)*

*“yo ocupo los mismos, para todo es igual, no tengo diferencias de con nadie, salvo que algún alumno tenga algún problema personal que le esté afectando en el rendimiento o algún problema académico y ahí si hago algo para ayudarlo, pero eso sería algo muy excepcional, no es lo normal” (EPB26)*

En resumidas cuentas, poderos decir que el profesorado utiliza recursos y materiales relacionados con las estrategias de enseñanza-aprendizaje, para atender las necesidades educativas que corresponden con el nivel y el contenido, no así, para incluir las particularidades del estudiantado inmigrante.

#### **F) Evaluando al grupo-curso**

Esta etapa es una de las más importantes a nivel educativo, y por qué no de la vida, el evaluar lo que uno ha desarrollado es crucial para saber dónde estamos y donde queremos llegar.

De acuerdo a lo que pudimos conocer sobre las formas y maneras en que el profesorado evalúa a su estudiantado y sólo hemos podido visualizar que el profesorado realiza evaluaciones más que nada las que realizan se refieren a distintos tipos de evaluaciones de acuerdo a los periodos en que estas se realizan,

*“En todas mis clases hago una evaluación diagnóstica, en los cursos que sea, las otras por ejemplo la evaluación formativa va a depender de las relaciones que se hacen con los alumnos y las actividades que hacemos como Departamento de Historia acá en el colegio, y las evaluaciones sumativas, las realizamos con preguntas con alternativas, de desarrollo, o sea hacemos de distintos tipos, para que de esta manera podamos evaluar todas las competencias de los alumnos” (EPA32)*

En relación a modificaciones o adaptaciones en los procesos de evaluaciones que implementa el profesorado en sus clases pensando en el estudiantado inmigrante, no se logra percibir que se realiza una evaluación para una educación para la diversidad, y por consiguiente la inclusión del estudiantado inmigrante en las clases

*“Las realizó de manera tradicional, porque no creo que deba cambiar algo en ellas, porque todos comienzan en el mismo tiempo el curso, salvo que hubiera alguien que llegara a mitad de año, ahí tendría que cambiar, ya que necesitaría algo especial por su fecha de entrada” (EPA30)*

*“Yo hago una evaluación para todos iguales, creo que no debo cambiar, porque ya el ser extranjero lo hace diferente sea por esa condición de color de*



*piel diferente o de raza, como se le quiera llamar, pero tiene las mismas capacidades y su piel no lo hace diferente, por eso lo evalúa de la misma forma” (EPA33)*

A su vez, está el hecho que el profesorado del estudio considere que es necesario mantener una línea de evaluación en común con los demás profesores y profesoras del área, porque de esta manera pueden evaluar de mejor forma lo que vendrá más adelante, suponiendo que es algo lineal y que no cambiara el estudiantado de intereses en el futuro. Piensan que de esta manera será más fácil para ellos evaluar los diferentes aprendizajes de acuerdo a lo que se establece para el proceso de enseñanza,

*“por ejemplo cuando evaluó al curso en el área electiva, ahí el alumno no tiene idea de cómo escribir un ensayo, creen que esta área es mucho más fácil, entonces lo que hacemos es que entre todos del departamento vemos lo que debemos evaluar como en secuencia, por ejemplo, a lo de segundo los preparo de la misma manera que va a ser en el electivo, y a estos tal como sería en la universidad, como en engranaje o secuencia” (EPB28)*

Las reflexiones que nos exponen el profesorado están miradas desde una orilla en que se plantea que todo el estudiantado posee las mismas capacidades y/o habilidades, no importando el origen que tengan, por lo mismo, no realizan modificaciones para generar prácticas evaluativas distintas,

*“Lo que hago es siempre tratar es que todos mis alumnos tengan las mismas oportunidades con la evaluación, sin hacer diferencias, de si este es de allá o de acá, de esta manera creo que me ayuda para ir integrando al alumno extranjero” (EPB27)*

A pesar de todo lo anterior, hay un profesor que en sus reflexiones nos dice que sí existen diferencias, pero nuevamente lo relaciona con los contenidos y nada más

*“como sé que tengo alumnos que les cuesta más y a otros les cuesta menos los contenidos, es tarea nuestra saberlo y ver cómo proceder” (EPC38)*

## **8.2.2. El Clima de Aula**

En este apartado, tenemos como eje principal dar luces de lo que hemos podido apreciar a través de las entrevistas y observaciones, lo que ocurre en la sala de clases con las interrelaciones e interacciones entre el profesorado y el estudiantado. Para ello, nos hemos propuesto evidenciar como la influencia o presencia del estudiantado inmigrante puede influir en un clima de aula "específico" en relación a las clases de Historia y Ciencias Sociales, mirado desde la perspectiva del multiculturalismo, todo esto a través de evidencias que nos permitirán conocer y comprender como se da el respeto y las situaciones de disciplina o indisciplina en la sala de clase.

Cuando existe un espacio físico donde comparte un grupo de personas, se generan diferentes tipos de interacciones, ya sean como parte de la actividad del lugar en donde se está o de tipo personales. Por ello, en las salas de clases también se suceden diferentes tipos de interacciones, esta no queda al margen de esta situación al ser un lugar donde cohabitan diferentes personas, por lo que los diferentes tipos de relaciones se dan tanto entre el estudiantado, como también entre el profesorado y el estudiantado, tanto a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, como en otras situaciones que no están muy relacionadas con el contexto de la sala de clases, pero siguen estando dentro de lo que comúnmente se considera sistema de vida escolar.

### **8.2.2.1. Las interacciones en la sala de clase**

Uno de los principales elementos claves en la observación de una clase, son también las relaciones que se desarrollan en ella, relaciones que pueden darse de múltiples formas y en múltiples sentidos.

Por ello uno de las principales relaciones es la que se da entre el profesorado y el estudiantado en, este sentido, lo que nos plantea el profesorado del estudio es que este es un elemento importantísimo y que toda manera de entregar el contenido o de desarrollar alguna actividad, teniendo como objetivo un buen proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado, está dado por una buena relación entre ellos que tiene que ver con una buena comunicación y conexión.

Esto queda reforzado con lo que nos expresan

*“siempre es importante la conexión que uno debe establecer con los alumnos, por eso es importante esto, de esta manera todo el ambiente es mucho más fácil” (EPA21)*

*“El contenido que entrega el profesor está muy influenciado por el "felling" que pueda haber entre él y los alumnos, si hay un buen "felling" permitirá una mejor practica pedagógica del profesor, si no es el, esto no se dará de la mejor manera creo yo” (EPA36)*

*“que siempre exista dialogo entre yo y los alumnos, y entre los alumnos” (EPC50)*

*“hay que partir de la premisa que, para poder enseñar, uno tiene que tener una conexión con el estudiante, el resto se va a ir dando de a poco. La motivación parte de la conexión entre profesor y estudiante, y lo didáctico va a complementarlo” (EPB29)*

Siguiendo este mismo ámbito, también pudimos apreciar que estas interrelaciones se in con el objetivo de organizar el desarrollo de las actividades planteadas en cada clase, que puede ser ya sea, en una exposición del profesorado o la delegación de actividades y exposiciones del estudiantado o en favorecer un ambiente de clase que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente dado por el tolerar por parte del profesorado las acciones que realiza el estudiantado o viceversa, que aporten al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, tenemos

*“cuando se está revisando una evaluación sobre el contenido Roma y específicamente el apartado de Plebeyos y Patricios, por parte del profesor, se escuchan ruido de descontento en la sala, y el profesor con un ruido de boca (shhh....), trata que el estudiantado se quede callado y además prosigue con la siguiente afirmación:*

*P: que es lo que pasa muchachos, si la pregunta era sencilla, no había que pensar mucho.*

*En ese momento un estudiante inmigrante aporta con un comentario a lo que dice el profesor. Otra estudiante que también comienza a opinar (ambos lo hacen sin levantar la mano antes de hablar norma que se ha establecido para*

*que se hagan de manera ordenada las aportaciones), y cuando está explicando es interrumpida por el profesor que de manera brusca hace un el mismo ruido que el anterior para callar a quienes se estaban expresando con sus opiniones sobre el contenido (shhh....) y les dice*

*P: haber, les explicaré....*

*y comienza con la explicación nuevamente del contenido tratado en clases, pero sin que exista la oportunidad de que el estudiantado participe ahora de la clase, salvo al cabo de la explicación de más de 20 minutos, cuando nuevamente otro estudiante (inmigrante), lo interrumpe, opinando desde su punto de vista, contrario a lo que explica el profesor, cuando el profesor comienza a explicar lo interrumpen otros miembros de la clase que también opinan, produciéndose una suerte de discusión. El profesor al escuchar y ver esto, acaba de golpe con su explicación y continúa entregando las respuestas correctas de evaluación, ante esto el primer estudiante que había comentado en un comienzo le habla en voz alta al profesor que espere que no siga y les grita a sus compañeros y compañeras de clases que discútían las respuestas.*

*E: ¡¡cállense!!, no ven que por eso el profé se enojó y no sigue explicando....*

*Ante esto el profesor se dirige a él y le pide en forma brusca de manera imperativa y en voz muy alta que se calle... y le pregunta sobre lo que hablaba anteriormente, para continuar con la explicación... pero en vez de ser él quien le responda lo hace el conjunto de la clase con un rotundo y fuerte ¡¡síííí!!!*

*A lo que el profesor, les responde a toda clase, continuando con las explicaciones del contenido para justificar el por qué esa respuesta era la correcta” (NCA08)*

Como podemos ver, de acuerdo a los resultados, no es posible visualizar que la presencia del estudiantado inmigrante en las salas de clases, determine o no que, en la relación entre el estudiantado y el profesorado, no se da en un ambiente de respeto mutuo, sino más bien, esta pretende o trabaja para que se establezcan ambientes que sean propicios y favorecedores para desarrollar las acciones pedagógicas para la realización de la clase de Historia y Ciencias Sociales.

Otro ámbito está relacionado con las relaciones que se generan entre el estudiantado y el contenido tratado en clases. Por ello, en este apartado queríamos conocer como influía el contenido que se trata en clases de Historia y Ciencias Sociales en el clima de aula de esta misma. Por ello, de acuerdo a las reflexiones que nos expusieron encontramos que coinciden en que hay que entregar contenidos motivadores, de esa manera se tendrá al estudiantado en una alta relación con el contenido que se trata en clase.

En este sentido encontramos reflexiones del profesorado que nos exponen que, si no es un contenido cercano al estudiantado, o que les hace sentido, no estarán atentos

*“Creo que influye el contenido de acuerdo a lo que les interesa, porque a algunos alumnos no les gusta la economía, entonces, no estarán muy concentrados y si tú no los motivas no estarán ni ahí como ellos dicen, y se puede generar desorden entonces el clima de aula cambiara” (EPA35)*

*“por ejemplo, si un contenido de geografía, no lo haces entretenido, los alumnos se aburrirán, y no harán ese "click" para que se enganchen en la clase, entonces el clima de aula, si cambia de acuerdo al contenido y sobre todo a los alumnos extranjeros” (EPA39)*

*“está muy relacionado en cómo tus pasas un contenido, porque si es interesante, aunque tú hagas un monologo adelante del curso y ellos están tomando atención, no habrá desorden, estarán callados escuchando o generando preguntas, interactuando” (EPA20)*

*“aburrimiento tiene que ver directamente con mi clase, que está muy difícil, y vuelvo a explicar, y que al menos este y este concepto, ahí cómo que se centra en mi explicación” (EPC48)*

A su vez, también de acuerdo a sus reflexiones, también pudimos visualizar cómo el profesorado dependiendo como está el estudiantado atraído e sus clases, siente una motivación extra por tratar los contenidos, independiente de a quienes tenga en frente en la sala de clases

*“Me dan más ganas de enseñar, cuando hay algún debate en la sala respecto a algún contenido específico, entonces depende mucho del contenido que se*

*trate es que los chiquillos tendrán más interés y participarán mucho más y eso me motiva mucho a mí” (EPB33)*

En este sentido, la manera en que tratan un contenido, se aprecia en las observaciones que el profesorado mantiene la atención y/o "cautiva" al estudiantado, lo que genera que se mantenga un constante interés con la exposición de los contenidos de clases, teniendo en cuenta que, como bien hemos explicado y detallado de acuerdo a las reflexiones del profesorado, donde plantean que no planifican específicamente para atender e incluir las particularidades del estudiantado inmigrante, si tratan de ser "objetivos" al momento de enseñar algún contenido con muchas interpretaciones y que puede generar complicaciones, para de esta manera, no generar mucha controversia entre estudiantado nacional e inmigrante, así se logra apreciar en la clase,

*“Una estudiante le hace una pregunta a la profesora sobre porque en algunos países nos cierran las puertas en cambio cuando llegan otros a nuestro país se las abrimos completamente:*

*E: ¿profe porque en algunos países nos cierran las puertas y cuando los de esos países viene se las abrimos y los tratamos bien.*

*P: ¿Me dices que nosotros no los estamos discriminando, como sí hacen ellos con nosotros cuando vamos a esos países?*

*E: ¡¡¡sííí !!!!*

*P: ahh!!! ¿y tú crees que cuando llega un de Estados Unidos o algún europeo, los discriminamos?, más bien le ponemos alfombra roja, en cambio cuando viene alguien de otro país más cercano, sea Bolivia, Perú, Colombia, ¿los tratamos igual?, no, los discriminamos y cerramos las puertas, haber primera Andrea y luego Gastón” (NCB13)*

También hemos podido observar que el interés que genera un contenido en el estudiantado y el estudiantado o la relación que se da entre estos, se manifiesta en dos acciones, por un lado, al desarrollar un tema específico de los contenidos que se deben tratar y por la actitud que tiene este estudiantado de acuerdo a los márgenes de acción de acción que se le dan cuando revisan los instrumentos de evaluación elaborados por el profesorado.

Así vemos que el estudiantado en clase cuando presta atención lo hace para no quedar desactualizado o desinformado de algún contenido o elemento que pueda no comprender o entender y que se refleje en las evaluaciones que se realizarán posteriormente

En este sentido en la clase que tiene relación con el Imperio Romano, un estudiante inmigrante pregunta algo sobre ese contenido para poder no quedar fuera de la comprensión, y que en su evaluación no sea favorable

*“en un momento en la clase, un estudiante le pregunta al profesor sobre si las invasiones de germanos eran pacíficas o violentas. El profesor responde de manera detallado sobre cómo fue todo el proceso (detalles que quizás no vienen al caso), para que el estudiantado pueda entender y/o quizás pueda responderle bien en las evaluaciones” (NCA10)*

Ahora respecto a la otra acción que tiene que ver como el estudiantado presta atención a la clase, está relacionado con las evaluaciones que se les aplican, entonces este interés se compone principalmente como una manera de verificación que la corrección que se hace a los instrumentos de evaluación el estudiantado sea buena, para que no haya errores y reflejen bien las calificaciones que se apuntan en el libro de clases

*“Cuando se está en el proceso de corrección de una evaluación realizada sobre el contenido del <Cristianismo en Europa>, una estudiante le reprocha al profesor que una pregunta esta mala planteada a lo que se suman en coro las voces de casi toda la clase para decir "¡sííí!". Al ver que son muchos quienes reclaman esa pregunta, y no sólo el estudiantado inmigrante, el profesor hace la misma pregunta a todo el grupo-curso, entonces se corrige de lo expresado anteriormente ahora con otra alternativa, y así sigue el profesor con cada pregunta, y en donde el estudiantado a gritos, le responde lo que han colocado en la evaluación” (NCC02)*

Además, cuando se desarrolla la práctica docente, se trata de incentivar la participación del estudiantado inmigrante en el desarrollo de los contenidos, pero no desde una mirada intercultural sino sólo a lo que el desarrollo de la misma clase genera.

*“En la clase, la profesora cuando está pasando el contenido de Imperio Inca, le hace una pregunta a un estudiante inmigrante, para que participe en la clase, pero no se logra apreciar que de verdad quiera incluir a este estudiante, más bien es para que no se distraiga por otras, que el estudiante debe considerar más interesante (leer un libro de un escrito de su país)” (NCB14)*

Por ello, ver una práctica intercultural en las observaciones realizadas, no es posible apreciarla nítidamente, porque el interés del profesorado se circunscribe al contenido a tratar, independiente de la diversidad cultural existente en la sala de clases donde enseña ese contenido específico, por esto, las particularidades del estudiantado inmigrante, no determina la relaciones que se dan entre el estudiantado y el contenido tratado, sino que está determinada por el contexto que se trabaja y la toma de decisiones que se hacen para el desarrollo de la clase.

También nos encontramos con situaciones donde la atención que debe generar el profesorado, se atenúa un poco en el aspecto disciplinar, para acentuar otro tipo de situaciones que están fuera del ámbito de la clase de Historia y Ciencias Sociales pero que tiene que ver, por ejemplo, en el curso donde es profesor jefe, debe atender y resolver otros problemas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más eficaz.

#### **8.2.2.2. La convivencia en la sala de clase**

Cuando hablamos de las normas de convivencia, elemento no menor a la hora de permitir el mantenimiento de un clima emocional de aula equilibrado, armónico y acorde con el objetivo de permitir el desarrollo de una práctica pedagógica para que todos y todas quienes se encuentran en la sala de clase, tengan las mismas oportunidades de desarrollar al máximo sus capacidades. Porque representan en su conjunto, una serie de normas que permiten que se genere de manera efectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje será efectivo, de esta manera se puede apreciar una disciplina o indisciplina en el aula.

De acuerdo a las reflexiones expresadas, podemos decir que el profesorado emplea estas normas de manera objetiva y acorde a las circunstancias, pero firme en sus decisiones



*“A veces tenemos alumnos que se molestan entre sí, sobre todo ahora con los peruanos, porque como la comunidad peruana se junta en la Plaza de Armas, entonces los molestan con lo de las palomas, y ahí uno tiene poner lucidez, criterio, pero siempre con sentido común y ser objetivo” (EPA40)*

*“a veces, les llamo un poco la atención, me pongo pesada, así como dura con mis alumnos, para que vean que soy una profesora con carácter, pero también a veces puede estar muy relajada y parecer muy amable, sin estresarme con nada, porque los alumnos necesitan esto para poder educarse de mejor manera, como que esta internalizado en ellos” (EPB30)*

*“les llamo la atención a todos independiente si son extranjeros o chilenos, no tengo diferencia en eso, porque cuando se portan mal o les cito a su apoderado, no hago diferencias” (EPB31)*

Además, de acuerdo a las observaciones realizadas, podemos decir que encontramos dos formas de generarlas, por un lado, están las normas de convivencia que se van construyendo a medida que se desarrolla la clase y tratando los diferentes contenidos y/o el estudiantado traspasa los límites que se han establecidos, y que pueden afectar en que el grupo-curso, se vea perjudicado en la comprensión de lo que se está enseñando.

En este sentido, pudimos observar que estas normas no se manifiestan al comienzo de cada clase, como se ve mucho

*“Al comenzar la clase la profesora pide que se ordenen, que ordenen la sala, que recojan los papeles que hay en el suelo, porque si no está impecable como ella quiere, no hay saludos, ni se comienza la clase, diciendo que hoy sí hay mucho trabajo” (NCB01)*

Sino que también encontramos normas de convivencia al interior de la sala de clases, que se acuerdan en todo momento de la clase (desarrollo, comienzo e incluso al final), en este sentido hemos podido observar las siguientes acciones

*“en clase sobre el Imperio Romano, y mientras se desarrolla la explicación por parte del profesor, estudiante come manzana en clases, cuando el profesor*

*lo descubre, detiene de inmediato su relato del contenido tratado, para de manera imperativa decir:*

*P: ¡¡¡en clase no se come, como tampoco se conversa!!!".*

*Con esta interrupción, el profesor al ver que el estudiante acaba de comer, y otros de conversar, continúa con su explicación, pero al ver que otro grupo de estudiantes sigue conversando entre ellos, interrumpe diciendo....*

*P: ¿siguen conversando y después preguntan por qué no entienden?, el resto del curso quiere aprender, pero como ustedes siguen conversando se distraen, de verdad, es la última vez que lo repito, no hagan que me ponga pesado (se produce un silencio absoluto)" (NCA01)*

*"Durante el desarrollo de la clase, la profesora dice que pasará por cada puesto revisando si han traído los materiales y sus trabajos, pero que deben seguir trabajando haciendo como si el no estudiara ahí en su puesto para no molestar demasiado" (NCB10)*

*"El profesor les recuerda que al finalizar la clase este trabajo debe estar listo, así que, si pueden adelantar trabajo, que lo hagan, y les confirma:*

*P: en eso quedamos" (NCA03)*

Ahora bien, además del ¿cómo? y ¿cuándo? se generan las normas de convivencias, también encontramos diferentes ámbitos donde actúan estas normas. En este sentido encontramos normas que se refieren al monitoreo del proceso de comprensión y del aprendizaje, estrechamente ligados con el clima de aula, debido a que en muchas ocasiones el profesorado se interesaba en la actitud que tenía el estudiantado en sus clases, especialmente inmigrante

En este sentido, las normas que se establecen están relacionadas con las formalidades que el profesorado plantea la clase de Historia y Ciencias Sociales, en este sentido, encontramos normas que abracan desde cómo debe el estudiando realizar sus intervenciones en clase, hasta el comportamiento que deben tener cuando el profesorado y/o el estudiantado está presentado un tema-contenido.

Es así como el proceso de comprensión, esta mediado por el clima de aula y la evaluación, a través de la corrección de esas evaluaciones

*“En esta clase se realizarán las presentaciones de un tema por parte del estudiantado, pero antes que comiencen, el profesor les hace unas recomendaciones sobre la finalidad de las exposiciones, en este sentido, les dice que, si existen dudas, consultas, preguntas, se las deben hacer a sus compañeros, que para eso son las exposiciones, y además enfatiza que, si se deben repetir varias veces, se repiten con tal que puedan comprender y entender todos bien” (NCA11)*

Otro ámbito donde se desenvuelve las normas, está relacionado con las interacciones y el respeto que el estudiantado debe tener entre sí. Sobre esto, hemos podido observar en reiteradas ocasiones, como se van dando los ritmos con que se tratan los contenidos, que están relacionadas con una mayor o menor actitud que el estudiantado tiene frente al contenido que se está tratando.

En este sentido, en muchas oportunidades se pudo apreciar que las relaciones que se dan en el interior de la sala de clase están manifestadas entre el profesorado y el estudiantado, para determinar las conductas denominadas "apropiadas" y que permiten un buen desarrollo de la clase, en este sentido, de Historia. Son relacionadas con la disciplina o indisciplina que tenga el estudiantado del grupo-curso, pueden ser premiadas o castigadas, dependiendo si están dentro o fuera de las normas que se han establecidos. En este sentido encontramos que el profesorado utiliza esto frecuentemente en todas sus clases, sin importar quien sea que la realice

*“La profesora interrumpe sus explicaciones para nombrar a una estudiante que se está pintando los ojos, diciéndole de manera imperativa que deje de hacerlo” (NCB05)*

*“El profesor recrimina a una estudiante para que deje de conversar, que para eso tiene tiempo en los recreos o fuera del centro educativo, y le pide que se cambie de lugar, argumentando que él quiere que aprendan y que de esa manera no conseguirán hacerlo muy bien, por eso no quiere que conversen” (NCA09)*

*“cuando hay alto problemas de disciplina lo que yo le comunicó a los chicos, es que yo no sigo la clase si no notó una cierta concentración de la mayoría del curso, o sea, me detengo no alzó la voz, pero a veces nombro a quien está haciendo cosas” (EPC47)*

En otro sentido, tenemos las relaciones que se establecen entre el estudiantado y el respeto entre ellos, este muchas veces mitigado por el tratamiento del contenido o tema, en donde diferentes expresiones nos demuestran los sentimientos que genera diferentes temas tratados entre el estudiantado, que les hace expresar ideas que pueden afectar las sensibilidades o estar en concordancia de otros y otras, de ahí que el profesorado cumple un rol moderador en el respeto, la tolerancia, aceptación, para además, cumplir con las exigencias de poder desarrollar la planificación de la unidad y los contenidos

*“En esta oportunidad en al clases se produce una descalificación por parte de un estudiante hacia otros diciéndoles flojos<sup>17</sup>, a lo cual la otra estudiante le responde el porqué de ese calificativo, por lo que debe entrar a mediar la profesora, quien plantea que no es una discusión personal, sino que tiene que ver con la representación de una imagen de un texto de historia, en donde se representa que a personas que exigen seguridad, protección” (NCB47)*

A su vez, tenemos otra situación que demuestra esto,

*“En la clase una estudiante, grita de manera fuerte con una grosería a un compañero, porque según él se ha equivocado en una respuesta culpando a los chilenos en vez de los ciudadanos de EE.UU., ante esto interviene el profesor, quien explica a la clase, y en especial a ese estudiante, que no debe tratar a un compañero de esa manera, porque acá estamos para aprender que cualquiera puede equivocarse y que eso es normal, no por eso se debe descalificar de una u otra manera, a lo cual la estudiante comprende y acepta su equivocación” (NCA05)*

---

<sup>17</sup> Palabra utilizada en Chile de manera coloquial, para referirse a las personas vagas, perezosas, etc.

También de acuerdo a lo observado, podemos señalar que, las relaciones que se dan al interior de la sala de clases esta mediadas por los intereses personales del estudiantado y entre ellos mismos, en este sentido, que las expresiones verbales utilizadas entre ellos, nacen de su experiencia personal, que se contraponen con las expresiones que se han normado para utilizar en las salas de clases

*“En pleno desarrollo de la clase, el profesor se percata que hay estudiantes que no están atentos, sino que, haciendo otras cosas, pero principalmente se fija en una estudiante inmigrante, que está casi durmiendo en su lugar. Ante ello, el profesor dice al lado de esa estudiante (y con voz más alta)*

*P: para los que quieran estar atentos...,*

*La estudiante al escuchar y sentirse aludida responde que está cansada, a lo que el profesor le replica diciendo "si es solo lunes, como puedes estar cansada".*

*La misma estudiante le responde al profesor...*

*E: es que todo el fin de semana tuve que cuidar a mi hermano menor (sus compañeros hacen ruido irónico de compasión)*

*Además, explica que estuvo todo esos días mal de salud con por problemas estomacales, por lo que se lo paso en el baño (ella utiliza palabras consideraras groseras para una sala de clase en Chile, ya que utiliza la expresión "tuve que estar haciendo mucha caquita, profe"), ante esto, el profesor la nombra por su nombre de manera imperativa en señal de repudio por aquella expresión, a su vez, otra estudiante desde el otro extremo de la sala le responde a grito, que era ordinaria, y que no necesitábamos saber tantos detalles de su enfermedad, y nuevamente la primera estudiante aludida responde a la anterior si ella nunca va al baño (la expresión original utilizada es "seguro tu nunca cagai!!", nuevamente una expresión no aceptada en la sala de clase). Ante esto el profesor trata de encausar la conversación, porque toda esta conversación cruzada comenzó porque un grupo del estudiantado no estaba atento con las explicaciones que estaba dando el profesor” (NCA06)*

A su vez, se ha podido apreciar que estas relaciones están conferidas a la integración del respeto de las particularidades del estudiantado, pero en el ámbito netamente del contenido. En este sentido vemos que

*“Una estudiante se dirige en primer lugar a la profesora y le dice:*

*E: ¡profe, usted es un poco mala onda! (para luego continuar diciéndole a otra, una estudiante inmigrante) ¡es culpa tuya todo esto! por eso la profe, hace preguntas muy difíciles” (NCB12)*

Como se puede observar, estas formas de relaciones verbales que existen en la sala de clase promueven una inestabilidad del respeto que debe existir entre ellos, y es aquí donde vemos o aparece el rol que cumple en este contexto el profesorado, que se establece como mediador de estas situaciones, donde incentiva que el estudiantado tenga, genere o reconduzca su actuar, hacia comportamiento más cercanos a un ambiente propicio para el aprendizaje.

En este mismo sentido, la convivencia que se establece en las salas de clases de Historia y Ciencias Sociales, siguen el mismo patrón descrito anteriormente. Esto porque pese a que el profesorado considera que existe estudiantado que difícilmente cumplirán totalmente las normas de convivencia establecidas, tanto para desarrollar las actividades como cuando deben expresarse hacia el profesorado y/o a sus compañeros y compañeras de clase, de igual modo las estrategias que utilizan logran efectuarlas en el ambiente de clase, ya que ya existen acuerdos o normas previas, a pesar que pueda suceder lo menos inesperado. Esto lo vemos reiteradas veces en las clases.

Así por ejemplo...

*“Cuando la profesora está explicando un contenido, le dice a un estudiante inmigrante que está en su sitio sin sus materiales de estudios preparados, de manera fuerte e imperativa:*

*P: ¡Por favor saca tu cuaderno y tus útiles de estudios, hace bastante rato que comenzamos la clase y tú no tienes nada, ni un apunte, nada !!!” (NCB15)*

Como también el respeto entre el profesorado y el estudiantado, que cumple el objetivo de tolerar las diferencias existentes dentro de la sala de clase

*“En un momento de la clase en que se está abordando un contenido, muchos estudiantes hablan e interrumpen a un estudiante inmigrante, sin ningún respeto por sus opiniones o por esperar que acabe para opinar, ante ello la profesora les dice que si quieren opinar deben levantar primero la mano y ella dará las autorizaciones y el orden para que lo hagan, pero que de esta manera no se puede, ya que interrumpen al que lo está haciendo y no se entiende nada..... y dice:*

*P: entonces, ¿quién levanto la mano?, ... ¿quién quiere opinar? ¿tu Pedro?”*  
(NCB03)

### **8.3. Sobre la valoración de la Historia en contextos multiculturales**

Ahora bien, una vez conocido identificados las prácticas de enseñanza de Historia y Ciencias Sociales en salas multiculturales, por parte de los participantes del estudio, era necesario que reflexionaran, sobre las ventajas y/o limitaciones que tiene la presencia de estudiantado extranjero para enseñanza de la Historia en estos contextos, si esta disciplina puede afrontarse desde una mirada de oportunidad o como un problema para poder enseñarla, en donde encontramos argumentos sobre esta.

#### **8.3.1. Atendiendo la Diversidad Cultural en la asignatura de la Historia**

El profesor tiene un papel de mucha importancia para una educación en contextos multiculturales, ya que es quien debe reflexionar sobre su quehacer pedagógico, más aún en la disciplina de Historia y Ciencias Sociales, ya que es él quien entender que no sólo debe preocuparse porque saber, o por el saber hacer, sino que en los contextos actuales debe estar atento e incentivar el ser y el atender, para con ello desarrollar mayor empatía en las interrelaciones que se generen en la sal de clase, para tener una visión amplia y reconocer todas y todos los participantes del grupo-curso como iguales.

##### **8.3.1.1. Lo que piensan sobre la disciplina de la Historia.**

En este sentido, debemos plantear según la totalidad del profesorado, ha planteado que existe la necesidad de enseñar una Historia parecida a lo que se vive, más que a asociar periodos por determinadas fechas.

Continuando con lo anterior, el profesorado nos expresa que la disciplina de la Historia es una necesidad.

*“la asignatura de la Historia, es reconstruir algo del pasado, para lograr un futuro mejor” (EPA41)*

*“creo que es muy importante, necesitamos la historia” (EPB34)*

*“que sea capaz de poder responder las dudas de los alumnos, que explique del porque están acá, o de cómo llegamos hasta acá por ejemplo” (EPB35)*

*“la Historia es la ciencia de una relación entre pasado, presente y futuro, para mí fundamentalmente es eso, como desde el presente nos ponemos a pensar que fue ese pasado” (EPC51)*

### **8.3.1.2. ¿La Historia es Multicultural?**

Según lo que se pudo reflejar en las entrevistas y en las observaciones realizadas, si bien consideran que la disciplina de la Historia es importante y casi una necesidad para la ciudadanía, esto no se ve muy reflejado en acciones o pensamientos, ya que no hay mucha inclusión del estudiantado inmigrante en su quehacer disciplinar, sino más bien se rigen a por un modelo tradicional para realizar sus clases, esto acordado por los Departamentos de Historia. El aspecto multicultural de la disciplina, el profesorado del estudio lo asocian a la capacidad de poder mezclar distintas disciplinas al momento de realizar las clases, para de esta manera llegar a los distintos sectores de la clase (en términos socio económicos).

*“yo creo que sí es multicultural, pero no sólo la Historia, hablamos de las Ciencias Sociales, desde donde para hacer clases integramos la geografía psicología, sociología, antropología, a veces arqueología, en otras palabras integramos muchas áreas que van de la mano con ella, de esta manera se complementan” (EPA42)*

*“Obviamente, la asignatura por todas las otras disciplinas que la componen, y también por los diferentes contenidos que comprende, lo que hace un poco compleja la terea del profe” (EPB36)*



*“aunque la diversidad cultural y como la manejamos, aparece por sí misma en la clase” (EPB37)*

*“Creo que, al ser además orientadora, me permite relacionarme mejor, al incluir comentarios en los contenidos que trato en clase” (EPB38)*

*“Creo que sí, sí sí sí incluye al alumno extranjero, porque materias de ese ámbito dentro del currículum” (EPC62)*

Se da el caso paradójico que el mismo profesor que plantea que el currículo de Historia sí incluye al estudiantado inmigrante, no la considera multicultural por la forma en que se escribe y por quien escribe la Historia que se enseña en los centros educativos

*“No para nada ósea.... porque en Historia o "la Historia" la hacen un grupo de historiadores, por lo tanto, muchas veces esa "Historia" es la famosa Historia oficial, que la hace el vencedor, que la hace el que en una guerra por ejemplo, conquistó, los poderosos, llevándolo a la práctica cierto que pertenecen a un grupo político, que te pertenecen a alguna agrupación en particular cierto, tienen una intención, siempre el que escribe la historia tiene una intención de porque escribir. Y, lamentablemente en general esa historia ha relegado la multiculturalidad” (EPC53)*

### **8.3.1.3. Ventajas de la diversidad cultural en la clase de Historia**

De acuerdo a lo que nos planteó el profesorado del estudio, plantean que el tener estudiantado inmigrante en las salas de clases ha sido una experiencia muy significativa y positiva, y que no significa un problema de ningún tipo, ya sea en las relaciones e interacciones sociales que se generan en el aula, como tampoco por los contenidos que se trabajan en clases, generan aportes a la clase y al curso en general, al incorporar visiones culturales diferentes a la de Chile, el poder convivir en armonía. Esto según sus expresiones, les permite y/u obliga a estar constantemente alertas para poder entregar los diferentes contenidos a la totalidad de la clase.

Más aún, cuando deben entregar contenidos que consideran transversales, interesantes para todos y universales, independiente del país de donde provengan

*“ha sido bueno trabajar con ellos, porque tengo alumnos "livianitos de sangre" podríamos decir, que participan mucho en clase, y dan buenas respuestas, por lo que trabajar con ellos ha sido muy enriquecedor porque me permite darme cuenta que ellos sí son buenos alumnos” (EPA49)*

*“han sido ventajas en este curso, porque te permite conocer otras realidades, otra cultura, en aprender a convivir y relacionarte con otras realidades, pero no sólo para uno sino también para ellos” (EPA51)*

*“no le veo alguna desventaja, porque ellos también te entregan cosas, por ejemplo, algo de su cultura, y porque en la clase ellos responden igual que los demás, porque tienen las mismas capacidades” (EPB44)*

*“Para mí personalmente es una ventaja completa, entrega muchas posibilidades, experiencia que los chicos puedan relatarnos lo que pasa en su país, que nos muestren ehh su cultura, de las distintas expresiones” (EPC65)*

Pero no solo por el hecho tiene una cultura diferente, generan una ventaja al grupo-curso también por otras situaciones, en este sentido, también visto desde el punto más de evaluación o de buenas calificaciones, existe una sorpresa de que puedan lograr buenos resultados

*“en líneas generales creo que los alumnos extranjeros tienen buenas notas y se esfuerzan mucho más que los chilenos, esto te hace pensar que, si ellos pueden, o sea, los demás alumnos también podrían” (EPA52)*

Como también aparece la opinión que el trabajar con estudiantado extranjero, posibilita que influya positivamente en la totalidad del estudiantado, ya que

*“son los que más motivados están, que pueden decir alguna broma, que se ríen, porque tiene otra forma de ver la vida, pero son más abiertos y participan más influyendo en la clase” (EPA50)*

A su vez, de acuerdo a sus reflexiones y comentarios acerca de si consideraban alguna desventaja contar con estudiantado inmigrante en las salas de clases para desarrollar su clase de Historia y Ciencias Sociales, nos respondieron que para ellos no, pero que si

habían sabido que algunos profesores y profesoras del centro educativo habían tenido expresiones o acciones de discriminación hacia el estudiantado extranjero y no generaban situaciones de inclusión

*“pero no todos tenemos esta capacidad de aceptar a otra persona diferente, a veces creo que mis alumnos no son comprendidos, porque por ejemplo en mi curso a Agustín (estudiante boliviano), recibió descalificaciones por parte de otro profesor, solo por tener un color de piel y esto generó un serio problema, que al final las consecuencias son más grandes y más profundas de las que uno cree” (EPB43)*

#### **8.3.1.4. Oportunidades y posibilidades de una sala multicultural**

Como podemos ver, se aprecia que para el profesorado el contar con estudiantado inmigrante es una ventaja que genera oportunidades para poder tratar un contenido de una mejor manera. En este sentido, el profesorado nos manifiesta que por ello todo contenido es posible de ser utilizado en clave de diversidad cultural, porque no existen contenidos o tiempos específicos para enseñar una educación en diversidad, sino que todo momento sirve para ello

*“no hay momentos específicos, no me paro y digo hoy pasare la diversidad cultural, ni una educación para la diversidad, creo que eso se debe dar día a día y que según el tema debes tomarlo, por ejemplo, si debes pasar la diversidad de grupos sociales "x" curso, ahí puede ser un buen momento para hablar de lo diferente, y que se generen un ambiente para que cada uno diga lo que piensa respecto a ese tema” (EPA45)*

*“como profesor sabemos que alumnos tenemos en las salas de clases, porque todo contenido sirve para tratar, solo debes tener en cuenta como trabajarla y saber generar discusiones, porque siempre va a haber diversidad de opiniones, sobre todo por ello, no hay un momento específico” (EPB39)*

De acuerdo a sus relatos, también podemos decir que el contar con estudiantado inmigrante es una oportunidad para estar más al día en todo sentido, contenidos, formar

de entregarlo, porque de todas maneras las dificultades están dadas en todos los centros educativos independiente de si tengan o no extranjeros en ellos.

*“es una oportunidad, porque de esta manera debo estar alerta de cómo enfrentarme a ellos, capacitarme y estar al día en diferentes asuntos o situaciones” (EPB42)*

Como vimos anteriormente, el mismo profesor que plantea que la historia no es multicultural, pese a incluir al estudiantado en sus contenidos plantea que si es un recurso valioso contar con estudiantado inmigrante en las salas de clases

*“un recurso valiosísimo contar con esta diversidad en un aula cierto, porque la Historia, como te lo explicaba, conlleva esa diversidad, con esas relaciones y también no todo así como lindo, sino que los problemas también que vienen en el roce, en la comunicación” (EPC66)*

Todas estas expresiones nos muestran una actitud positiva del profesorado para crecer y mejorar como profesionales de la educación dentro de este nuevo contexto, independiente de las características y sensibilidades que el profesorado tengo hacia el estudiantado inmigrante.



## **PARTE IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**



## **CAPÍTULO 9. Discusión de los resultados**

“Si los profesores que ejercen en contextos multiculturales consiguiesen de sí mismos unas actitudes positivas en relación con los alumnos que tienen y a la enseñanza en esas situaciones, entonces la problemática que andamos analizando quedaría resuelta casi en su totalidad”  
(Jordán, 1994, p.37).

Elaborar una tesis, tal como lo dije en la introducción de este trabajo, ha sido un esfuerzo grande pero también ha sido reconfortante, sobre todo para poder poner de manifiesto, lo que ha sido trabajar en este, pese a que a simple vista se pueda ver como algo repetitivo, "ya realizado", un trabajo quizás no innovador, o que no tiene trascendencia, para quienes participaron de ella es algo o puede ser algo muy importante y que esta investigación además, aportará con un granito de arena en esta playa grande que es la enseñanza en los centros educativos multiculturales, para el mejoramiento de las prácticas educativas en equidad, igualdad, inclusión, solidaria y con justicia social, especialmente en Chile. Conscientes de que aún nos queda mucho, hemos podido avanzar, y este avance ha sido cada vez con mayor convicción.

Llegado a este último apartado de esta tesis, se intenta exponer una parte de los aprendizajes que se han adquirido en el transcurso de este estudio, aprendizajes que han sido fructíferos, pero nada fácil. He experimentado y aprendido, he de-construido y construido mis posiciones teóricas en relación a la educación., estableciendo diálogos continuos con los diversos autores y autoras, para encontrar nuestro propio posicionamiento y discurso.

Por ello, en una primera parte se contrastarán los resultados a través de una confrontación teórica, para visualizar cuán lejos o cuán cerca se está de prácticas interculturales en la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales en Chile.

En una segunda parte se expondrán las conclusiones a las cuales hemos llegado, tanto a los objetivos de la investigación como a otros ámbitos importantes en este estudio. Como parte de las conclusiones se expondrán orientaciones para la generación de programas de formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en Chile para la gestión de la diversidad cultural.



Por último, se expondrán las limitaciones que puede tener en el trascurso del desarrollo de la investigación, seguido de proyecciones que puede tener esta investigación, que surgen de esta investigación al arrojar nuevas preguntas, interrogantes, que podrían ser respondidas en nuevas investigaciones y exploraciones.

Ahora bien, de acuerdo a los resultados obtenidos, expuestos en el apartado de “resultados de la investigación”, hemos podido conocer las realidades sobre cómo el profesorado realiza su práctica pedagógica de Historia y Ciencias Sociales en contextos multiculturales.

Es a partir de esto, que se hace necesario discutir los resultados, integrando elementos teóricos y/o resultados de otras investigaciones recientes, para ir comprendiendo de mejor manera estos significados y lograr una mejor conclusión de nuestro trabajo.

Para una mejor comprensión de la discusión de los resultados, es que se han dividido en categorías de la misma manera a como se ha hecho en la presentación de los resultados.

## **9.1. La Trayectoria Formativa del Profesorado de Historia**

Un área importante de conocer del profesorado del estudio, era su trayectoria formativa, a través de dos elementos importantes, ¿cuál era la representación pedagógica que tienes luego de su formación en esta disciplina? y, por otro lado, ¿cuál había sido el impacto de la formación inicial, y si fuese el caso, de su formación permanente, en el ámbito de la gestión de la diversidad cultural en las salas de clases?, específicamente en la disciplina de Historia y Ciencias Sociales.

Los resultados expuestos anteriormente, nos permitirán aportar a la reflexión y el desarrollo formativo profesional y personal del profesorado, como también, tener una postura crítica sobre cómo va encaminada la formación de los profesionales de la educación en el área de la Historia y Ciencias Sociales para contextos multiculturales.

### **9.1.1. Representación Pedagógica de la Formación**

De acuerdo a los resultados podemos decir que el profesorado tiene una visión amplia de la pedagogía, debido a que la consideran como un proceso constante y a su vez, significativo, donde el profesorado sólo es un mediador o guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sitúan el acto de educar como algo natural, no necesariamente en un contexto específico, sino que en cualquier contexto donde se sienten partícipes para mediar el aprendizaje al estudiantado.

Esto se encuentra en relación con lo que plantea Rodríguez (2004), cuando dice que en la educación es esencial la cultura social que se comparte, como también las observaciones que se hacen de la cultura diferente, ya que la pedagogía y la educación no sólo se circunscribe a una sala de clases, sino que trasciende fuera de ellas, y puede estar en cualquier lugar y en cualquier momento, ya que no sólo se educa en el aula.

### **9.1.2. Formación en el ámbito de la diversidad cultural**

La formación que ha recibido el profesorado es crucial para el desarrollo de una práctica pedagógica y profesional, actualizada, esto desde la mirada que se desarrolle de manera significativa, adecuada y pertinente a los grupos-curso que realiza su trabajo, y debe entenderse articulada al propio ejercicio de su práctica docente y las maneras en que ésta se entiende de acuerdo al contexto. Por ello, el profesorado debe ser entendido como un profesional con la experticia suficiente para generar la práctica pedagógica, a partir de su experiencia.

Los resultados obtenidos nos permitieron conocer de primera fuente cómo es el grado de pertinencia de su formación profesional en el ámbito de la diversidad cultural y la interculturalidad. Como bien hemos descrito, la formación inicial no ha sido acorde a los nuevos desafíos que se debe tener y tomar en cuenta para un buen desarrollo de los planes y programas de los centros de formación del profesorado, donde en sus planes de estudio, la diversidad cultural y la interculturalidad siguen estando un tanto alejadas de los nuevos requerimientos que exige una sociedad global y multicultural, ya que la contribución de buena manera en el sistema educativo y sobre todo de la “actuación de los educadores a la construcción de la modernidad, la democracia y a la apropiación de saberes (...) significa un incremento en la calidad de la educación” (Toro, 1996, p.6).

Desde hace años que es sabido que una práctica pedagógica de alta calidad se relaciona completamente con la formación inicial y continua, también denominada capacitación, educación de adultos, perfeccionamiento (Imbernón, 1994). A esto, añadimos que en Chile el perfeccionamiento docente se realiza en la mayoría de las veces, de manera

obligatoria y en casi su totalidad, fuera de los centros educativos donde trabaja el profesorado (Universidades u otros centros educativos), cuando es sabido que las formaciones permanentes en los mismos centros educativos donde trabaja el profesorado, generan mejores aprendizajes, sobre todo en el ámbito intercultural (Aguado y Álvarez, 2006). Porque conocen la realidad del centro y podrán intercambiar experiencias nuevas y/o plantearse el trabajo en equipo para el mejor proceso de enseñanza-aprendizaje entre el profesorado, relación clave para afrontar el reto que supone la diversificación cultural del estudiantado (Aguado y Álvarez, 2006).

De esta manera, los centros educativos deben transformarse para ser el “núcleo sobre el que se construya el plan de formación” (Cernadas, Lorenzo, y Santos, 2019, p.34), coincidiendo con estos autores, en que los centros educativos deben facilitar el contacto entre el profesorado de diferentes centros, para generar redes y con ello, difundir las buenas prácticas (Cernadas *et al.*, 2019).

A su vez, lo planteado por el profesorado del estudio se encuentra en concordancia con lo que diversas investigaciones nos indican, sobre que actualmente el profesorado no está teniendo una formación profesional, sea esta inicial o permanente, que atienda la diversidad cultural real de la sala de clases, para generar prácticas educativas interculturales (Figueredo y Ortiz, 2014; Leiva, 2012; Martínez-Chicón, 2015; Peñalva y Soriano, 2010; Soriano y Peñalva, 2015). Por ello, podríamos decir que, a día de hoy, desgraciadamente no existe una buena preparación específica para la elaboración de verdaderos currículos interculturales tal como lo plantean Santos, Cernadas y Lorenzo (2014).

Por último, otro elemento que nos señaló el profesorado de la causa por la cual no habían realizado algún tipo de perfeccionamiento está relacionada con que el tiempo no les alcanza para realizarlo, porque si a este profesorado el tiempo que tiene para realizar planificaciones o adaptaciones curriculares no le alcanza, menos lo tienen para actualizar conocimiento y/o formación pedagógica. En este sentido, esto coincide con otros estudios que también nombran al tiempo como elemento que puede dificultar o hacer más compleja la tarea de planificar y realizar clases con una mirada intercultural (Maiztegui, Villardón, Navarro, y Santibáñez, 2019), a su vez, podríamos decir que también coinciden de manera tangencial, con otros estudios (Cardona, 2003; McIntosh,

Vaughn, Schumm, Haager, y Lee, 1993; Ysseldyke, Thurlow, Wotruba, y Nania, 1990), que plantean que el profesorado en etapas previas del sistema educativo (infantil, primaria) tiene una mayor capacidad y posibilidad de realizar cambios y adaptaciones en sus planificaciones para incluir de mejor manera al estudiantado de sus salas de clases, que el profesorado de etapa posterior (secundaria).

## **9.2. El profesorado de Historia y la gestión de la diversidad cultural**

El estar dentro de una sala de clase, es ser capaz de gestionar a un "mundo" con diferentes culturas, por ello es necesario que un profesorado deba tener habilidades para interactuar con "otros", ya sea el estudiantado y las familias inmigradas, debe tener respeto y tolerancia hacia otros puntos de vistas, perspectivas de la vida, teniendo siempre una conciencia crítica y reflexiva de sus acciones y de sus valoraciones de la diversidad cultural, porque el desarrollar una práctica pedagógica en una sala de clases, es trabajar con todo cuerpo humano del estudiantado, lo que significa que además de sus habilidades, también debe poner en juego sus conocimientos, sus actitudes y sus acciones, a través de diferentes ámbitos de su quehacer.

### **9.2.1. La intervención pedagógica**

De acuerdo a los resultados obtenidos, hemos podido apreciar que el profesorado principalmente enfoca esta diversidad hacia los contenidos que se están desarrollando en el momento, y esta diversidad será más o menos visible de acuerdo a lo que suceda en la clase. Incluso a veces, esta diversidad cultural no se visibiliza ni en contenido ni en relaciones de personas, porque se considera que no se dan las condiciones para que esto ocurra. Esto se contrapone a lo que las investigaciones y estudios plantean, en el sentido que, si se conocen los diferentes intereses, capacidades cognitivas, estilos de aprendizajes del estudiantado, el profesorado podrá atender las distintas necesidades educativas con que cuenta el estudiantado inmigrante, elemento trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje (López y Sentís, 2000). De igual manera, de acuerdo a investigaciones realizadas (Casasus, 2003; Ruiz Cabezas, 2004; Maquilón, 2011; entre otras), si el profesorado tiene presente siempre esta diversidad cultural que existe en sus salas de clases, se va a generar un mayor beneficio académico por parte del estudiantado.

## **A) La planificación de la clase**

El realizar una planificación de clase, no es solo pasar o tratar algún contenido y que un grupo de estudiantado esté atento o participe, o no sólo tiene que ver con las interacciones que se realizan en la sala de clase, sino que también hay más elementos en juego, están dadas por la “planificación de los docentes” (Clark y Peterson, 1990, p.443). Porque las concepciones pedagógicas que tienen influyen al momento de organizar *¿el qué?* y el *¿cómo enseñar?*, lo que permitirá planificar de una manera u otra las diferentes actividades de aprendizaje y el cómo organizar su clase (Valle y Curotto, 2005).

De acuerdo a los resultados, el profesorado nos indica que no planifican sus clases pensando en el estudiantado inmigrante, sino que lo hacen para el común de la sala de clase, porque contar con este colectivo no condiciona su quehacer y, por lo mismo, no planifican de manera diferente, ya que consideran que todos son diferentes. En este sentido, muchos son los estudios que dicen que es imprescindible para fomentar la igualdad y equidad en educación, que el estudiantado tenga las mismas oportunidades, y para ellos se debe realizar planificaciones flexibles (Besalú, 2002; Leiva, 2007; Vera, 2007, entre otros), sobre todo en contextos multiculturales y esto no se ve en este trabajo, ya que el profesorado participante, como hemos descrito antes, no realizan modificaciones y continúan con la planificación realizada con antelación.

El profesorado en general, y en especial el de este estudio, debería considerar y tener presente que en el momento de realizar la planificación para el proceso de enseñanza-aprendizaje, “los problemas debían pensarse como medios o recursos para el aprendizaje y estar presentes a lo largo y a través de todas las secuencias de aprendizaje” (Valle y Curotto, 2005, p.3).

Como hemos mostrado en los resultados, el profesorado se basa mucho en las decisiones que realiza el conjunto del profesorado miembro de los Departamentos de Historia y Ciencias Sociales de sus respectivos centros educacionales, lo que puede ser considerado como algo contradictorio o negativo de acuerdo a planteamientos teóricos e investigaciones (Cantón y Pino-Juste, 2011; Antúnez, Del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala, 2009, entre otros), que sostienen que la elaboración de las planificaciones o

programaciones se deben realizar teniendo en cuenta y conociendo el contexto donde se desarrollarán (Del Valle y García, 2007), en nuestro caso, el estudiantado del grupo-curso donde realizan su práctica pedagógica de Historia y Ciencias Sociales. Así, por ejemplo, plantean que se debe preparar previamente las actividades a realizar por el profesorado, teniendo un conocimiento del escenario y el contexto.

### **B) Los objetivos planteados para la clase**

Unos buenos objetivos planteados pensados en el conjunto de la clase, incluyendo las particularidades del estudiantado, generarán mejores procesos de enseñanza-aprendizaje y mejores interrelaciones dentro de la sala de clase. Porque cuando el profesorado debe enseñar un contenido de clase, siempre debe contar con una guía u objetivos que permite hacer de puente para poder facilitar una mejor comprensión y aprendizaje del estudiantado.

Debido a que la diversidad cultural está presente y con fuerza en los centros educativos actuales, es que necesitamos fomentar que el estudiantado tenga las mismas oportunidades. Para ello, necesitamos desarrollar atenciones personalizadas en el estudiantado, de acuerdo a sus necesidades y características, y esto sólo será posible realizando adaptaciones curriculares, que son un elemento trascendental en el proceso enseñanza-aprendizaje (Galindo, 2005; Hassani, 2005; Heimberg, 2005, entre otros).

Pero de acuerdo a lo que hemos podido apreciar, los objetivos que el profesorado plantea para desarrollar y enseñar los contenidos de Historia, no responden a ello, debido a que estos objetivos tienen un fin más relacionado con entregar el contenido para posteriormente evaluar en un proceso final el aprendizaje de los principales ejes temáticos de cada clase de Historia y Ciencias Sociales, no planteando objetivos intencionados con el fin de comprender la diversidad cultural que tienen en sus salas de clases.

### **C) Las estrategias y actividades de aprendizaje para la clase**

Toda la planificación del profesorado está dada por el pensamiento o creencias sobre la disciplina, los contenidos que se deben enseñar, el monitoreo del aprendizaje por parte del estudiantado y de cómo estos se llevan a cabo a través de las diferentes actividades o

estrategias planteadas (Valle y Curotto, 2005). Esto porque sus “teorías acerca de cómo debe llevarse a cabo el proceso de enseñanza, lo conducen a plantear actividades de aprendizaje acordes con las mismas” (Valle y Curotto, 2005, p.1).

Ahora bien, como hemos visto, a pesar que las estrategias y actividades que utiliza el profesorado puedan cambiar o diferir en el uso de algunos materiales o tiempo, no hemos podido evidenciar que estas contengan mecanismos que favorezca la inclusión de las particularidades del estudiantado extranjero en clase, a través de elementos que permitan identificar prácticas interculturales en Historia y Ciencias Sociales, y como bien es sabido, lo que se trata siempre es darle herramientas al estudiantado para que en esta realidad mundial es “preparar a los estudiantes para relacionarse con mundos diferentes al propio” (Soriano, 2003, p.9).

Esto es importante porque cómo la diversidad cultural está presente en los centros educativos, es crucial tener un profesorado con un nivel muy alto de competencias en este ámbito, tanto en las dimensiones cognitivas y actitudinales como en las otras (procedimentales, éticas, emocionales y mediadoras), que les permite afrontar de mejor manera y más cerca de los enfoques interculturales el desarrollo de sus prácticas (Jordán y otros, 2004). Es por ello que el profesorado actual debe tener un gran abanico de fórmulas pedagógicas para mejorar sus habilidades, destrezas, métodos y herramientas para atender al estudiantado basado en el respeto e igualdad (Jordán, 2001). Porque, tal como plantea Díaz (2005), es él a quien “se le asigna la responsabilidad de identificar las actividades de aprendizaje y las tareas educativas que permitan dar sentido a esa diversidad social y cultural” (p.58).

Pese a lo rígidos que puedan ser los planes y programas y/o la estructura educacional del centro, el profesorado tendrá siempre un espacio donde podrá asumir responsabilidades para generar un cambio. Y estos cambios mínimos pueden ser cambios grandes para personas que nunca han vivido cambios en su relación educacional y personal en el extranjero, como lo puede ser el trabajo grupal.

Ahora bien, todo ello es realizado por parte del profesorado del estudio, cuando da instrucciones de que el estudiantado realice trabajos o exposiciones grupales frente al grupo-curso, grupos conformados por estudiantado nacional e inmigrante, algo que así

recomiendan y plantean varios estudios y autores como García y Goenechea (2009), para quienes este tipo de actividad, favorece una interacción constructiva en el estudiantado de distintas nacionalidades.

#### **D) El contenido enseñado al curso**

De acuerdo a lo que nos presentó el profesorado, la motivación que tenían por enseñar en sus grupos-curso, no se daba muy explícitamente, y dependía del contenido que se enseñaba en cada clase, pero esto no debería ser así ya que la motivación debería estar siempre presente en el profesorado al elegir la manera y los contenidos a enseñar, porque lo importante más que el contenido en sí, es que el profesorado comprenda, que es muy importante para el sistema educativo educar para fomentar conciencias críticas, y para eso, lo principal es presentar la diversidad de visiones que se tiene respecto a algún tema (Carretero, 2001). Por ello, se debe siempre generar una constante motivación en el estudiantado, ya que una buena motivación, independiente del contenido (sea más complicado o profundo que otros) ayudará a que el estudiantado se interese por ese contenido, más aún cuando esa manera de enseñar se hace mucho más cercana, logrando que se apropie de ella, porque sin una buena motivación, no se obtienen resultados óptimos.

En este sentido, y de acuerdo a lo que nos ha planteado el profesorado, debemos decir que independientemente de la forma de organización que tenga el centro educativo, el profesorado es actor fundamental para realizar de manera efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos multiculturales, esto va de la mano a lo que nos plantea Pagès (2004), quien nos dice que un profesor o profesora debe ser capaz de tomar decisiones, organizarlas y ponerlas en práctica, porque deben comprender que “enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, y consecuentemente, sepan interpretarlo desde su historicidad” (Pagès, 2004, p.157).

#### **E) Los Recursos y materiales utilizados por el profesorado**

Tal como ya lo señalamos anteriormente con respecto a las planificaciones, también es nuestro deber que los materiales y recursos didácticos se modifiquen y se diversifiquen, porque esto redundará en una mejor educación, y en una real educación para la



diversidad cultural. Es por ello, que frente a lo anterior, es necesario que cuando se enseña la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, el profesorado genere aprendizajes a través de recursos y materiales, que abarquen las nuevas formas del proceso de enseñanza-aprendizaje y didácticas de la educación de este nuevo siglo, pero específicamente, se debe tener en cuenta el interés y las necesidades del estudiantado, sean nacionales o inmigrantes, de esta forma el estudiantado tendrá las puertas un poco más abiertas y se les abrirá de mejor manera el horizonte.

Los resultados de esta investigación nos confirman que el profesorado sigue siendo tradicionalista, y utilizando materiales básicos, como el uso de libros de texto, mapas y excepcionalmente otros materiales, cuando ya las investigaciones nos muestran que, para aceptar tener una “educación de la diversidad nos fuerza a la modificación de nuestros materiales didácticos y a la diversificación de nuestros programas de enseñanza” (Esteve, 2009, p.23).

A su vez, un elemento importante es que debe existir una muy buena sintonía, entre lo que se enseña en la sala de clase, por parte del profesorado y lo que se busca que el estudiantado aprenda, lo que permitirá que todo fluya con más claridad.

#### **F) El profesorado ante la evaluación del grupo-curso**

El evaluar en el proceso educativo, es una herramienta que el profesorado utiliza para saber cuál han sido los aprendizajes del estudiantado y del grupo-curso. Por ello, la aplicación de algún instrumento o técnica es fundamental para conocer el progreso ante un contenido en particular. En este sentido, estos instrumentos o técnicas utilizadas deben ir acorde a la diferencia que existe en las salas de clases, y las distintas habilidades y competencias que tiene ese estudiantado en particular, por ello, es necesario saber qué tipo de evaluaciones utilizan para ir avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a los resultados mostrados no hemos podido visualizar la presencia de evaluaciones de tipo formativo y que se compartan con otros profesores o profesoras, como es lo que se recomienda hacer bajo un enfoque intercultural (Gil, 2008 y Nielsen, 2013).

Otro punto importante que se pudo observar, es que el monitoreo se hace a través de los instrumentos de evaluación, de esta manera el profesorado conoce los niveles de apropiación de los contenidos, en otras palabras, no importándole mucho la participación de todo el estudiantado, sino más bien a que estos contenidos tratados a través de actividades, evaluados y monitoreados constantemente, repercuten en un buen proceso de enseñanza-aprendizaje. No se aprecia, como ya se ha mencionado, que estas estrategias y/o actividades incluyen las particularidades del estudiante inmigrante, porque no monitorea específicamente a algún estudiantado inmigrantes, ni los contenidos orientados a través de sus acciones a incluir estas particularidades. Dado que cuando opinaban sobre el tipo de evaluación realizada al estudiantado inmigrante, sus intervenciones reflejaban ser muy tradicionalistas, a pesar de las injusticias que esta forma de evaluación genera (Santos, 1993; Coll y Onrubia, 2002).

Pese a ello, sí existía un proceso importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y es que había una interrelación entre profesorado-contenido-estudiantado, por lo que se producía una retroalimentación hacia este último colectivo, y esto está en concordancia con lo que plantea Wiggins (2011), para quien una evaluación siempre debe contar con una retroalimentación, por el poder que conlleva, no sólo para el proceso aprendizaje del estudiantado, sino para una mejora de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque ofrecerle al estudiantado una buena retroalimentación sobre los resultados de su evaluación y de su proceso de enseñanza-aprendizaje es imprescindible (Dagkas, 2007).

### **9.2.2. El Clima de Aula**

De acuerdo a Casassus (2008), todas las interacciones que pueden generar conflictos en el clima de aula, están dadas por las formas de convivencia que se dan en ella. Por esto es importante siempre conocer como son y de qué manera se dan los procesos de sociabilización que repercuten en la construcción de pensamientos del estudiantado en crecimiento.

En este sentido, es importante conocer cómo se está dando este clima de aula en los contextos investigados. Porque es importante saber si las salas de clases y los centros educativos son lugares “donde se reproducen relaciones sociales humanizadoras, en donde los contenidos y las metodologías, son instrumentos mediante los cuales se

trabaja para una transformación social” (Casassus, 2008, p.90), más aún en contextos multiculturales en donde sí se reproducen las mismas situaciones de la sociedad (xenofobia, racismo, etc.) se seguirán plasmando de manera consciente o inconsciente en la forma de relacionarse dentro de ella.

Para ello, lo veremos a través de dos ámbitos: las interacciones que se desarrollan en el aula y las normas de convivencia que se generan y establecen dentro de ella.

#### **A) Las Interacciones en sala de clase**

De acuerdo a los resultados expuestos, podemos decir que las relaciones que se dan están mediadas principalmente por el contenido que se enseña en la sala de clase, porque esto es lo que además genera una manera de comunicación entre el estudiantado y el profesorado y el estudiantado entre sí, porque la relación del estudiantado y el contenido es determinante para el desarrollo de la clase en general. En este sentido, el contenido que se enseña, en numerosas oportunidades genera sentimientos encontrados en el estudiantado, ya que sus actitudes están moldeadas por el contenido específico que se está enseñando, como también las cualidades, características, actitudes, opiniones o acciones que realiza el profesorado.

Estas interacciones, permiten de manera indirecta una práctica pedagógica que incluye y se desarrolla para contextos multiculturales, porque en la medida que existen espacios donde se han entregados diferentes opiniones que aportan a comprender de mejor manera un contenido o tema específico. Porque ambos elementos se encuentran invariablemente relacionados, debido a que si un contenido no refleja los conocimientos previos del estudiantado será de poco interés, y más aún cuando se enfoca hacia otra construcción social, por lo que la planificación no resultará como se espera lo que conllevará a que el clima de aula invariablemente se verá afectado, tal como lo plantean muchísimos autores, entre ellos Casassus (2008), para mantener una buena relación, es necesario que el profesorado presente contenidos de manera interesante, y que sean un desafío para el estudiantado.

Además, debe existir un ambiente de confianza y de buena relación, sobre todo en los primeros momentos de llegada del estudiantado inmigrante, para que sientan que existe confianza y respaldo a lo que puedan aportar. Porque una interrelación entre el

profesorado y el estudiantado, es vital para el proceso educativo del estudiantado (Ortega y Mínguez, 2003).

A esto debemos agregar lo que hemos visto de cómo se genera el diálogo y la participación en las salas de clases por parte del estudiantado, expresando sus opiniones personales en un contenido o en la conversación trivial, pero no hemos apreciado que esta interacción entre el profesorado y el estudiantado condicione de alguna manera esta comunicación existente, sino que el diálogo está dirigido por el profesorado, siendo actor pasivo el estudiantado. Esto debería ser más horizontal, ya que es un elemento trascendental dentro del proceso formativo, porque de esto depende que el proceso de enseñanza-aprendizaje y también el de desarrollo personal se desarrolle y tenga buen final en los centros educativos, tal como lo plantean diversos autores (Aguado y Álvarez, 2006; Besalú, 2002; Leiva, 2010).

Hemos podido apreciar que las interrelaciones generadas, donde importa más que se atienda y aprenda un contenido más que conocer e incluir al estudiantado, podrían considerarse como positivas, esto, debido a que por querer que aprendan los contenidos, el profesorado se ha mostrado preocupado por el bien pedagógico de su estudiantado, tratando de implicarlo, pudiendo ser vistos como profesionales de una alta responsabilidad pedagógica y con un alto nivel reflexivo (Van Manen, 1998). Pese a ello, afloran situaciones de índole más personal que se comentaban en las clases, lo que hace pensar que sí existe este tacto pedagógico del que nos decía Van Manen (1998).

Por otro lado, existe una relación de afectividad, porque se establecen vínculos en el grupo-curso. Pero una relación real de vínculo afectivo, a través de una proximidad y afectividad generaría que el estudiantado percibiera que el profesorado se preocupa e interesa por él o ella, de esta manera el estudiantado ajustaría su comportamiento de acuerdo a lo que el profesorado espera de ellos y ellas (Rosenthal y Jacobson (1992), elemento que no se da en nuestros casos.

En este sentido, creemos que la noción que se tiene de una educación para la diversidad está dada por el hecho de que en la sala de clases se generan convivencias de diversas culturas, rescatando el concepto de multiculturalidad (Aguado, 2003; Fernández y

García, 2005; Quintana, 2012; Kincheloe y Steinberg, 1997; entre otros), pero no un proceso educativo en interculturalidad.

## **B) Las Normas de convivencia en el aula**

Como hemos podido apreciar en los resultados obtenidos, cada norma que se establece está determinada por el contenido, esto es, que el diálogo o las interrelaciones que se generan entre el profesorado y el estudiantado, se construyen a medida que se avanza en la enseñanza de un contenido específico, por lo que no existe un momento o fase de la clase en la cual se establecen los acuerdos de cómo se desarrollara la clase de Historia, a pesar que si se aprovecha el proceso de la elaboración de las normas “con fines formativos, no sólo se consigue unos avances en conocimiento de la comunidad escolar sino que se consigue que las normas de convivencia sean más útiles” (Notó, 1998, p.63). Pero como esto no se hace, es que se aprecia que el profesorado debe estar constantemente "*llamando la atención*" al estudiantado cuando realizan algo que considera no se debe realizar.

Por ello, el estudiantado más que nada para que no le "*llamen la atención*" realiza las acciones que el profesorado le indica como, por ejemplo, el desarrollo de actividades, redacción de ensayos. De esta manera participa también en su propio proceso de enseñanza al facilitar la comprensión de los contenidos, en lo que para Casassus (2008) sería un aporte de significados al estudiantado, que le ayudan a entender los contenidos, en este caso acontecimientos históricos, donde está el respeto como motivador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Porque para que “un alumno pueda abrirse al sistema de aprendizaje que es propuesto por el docente, es necesario que el estudiante sienta que su experiencia es respetada y comprendida por el profesional de la educación” (Casassus, 2008, p.92).

A su vez, existen comportamientos indisciplinados que, a pesar de no generar conflictos directos, sí son problemas que no se deben dejar de considerar, y es que en muchas ocasiones el estudiantado inmigrante no presta atención a lo que se está explicando o no sigue las indicaciones del profesorado en las salas de clases. Esto puede estar demostrando una falta de interés hacia alguna actividad o contenido puntual, o también deberse a que no se comprende la actividad o el contenido mismo, como también y esto

es lo preocupante, debido a la incapacidad del profesorado de explicar de manera clara un contenido o una actividad incluyendo al conjunto del estudiantado, generando poca motivación, asunto ya visto anteriormente.

Ahora bien, estas normas que se dan, no están determinadas por la presencia de estudiantado inmigrante, ya que no es por él que se generan normas específicas al interior de la sala, sino que, al contrario, es el estudiantado el que debe adecuarse a las exigencias del profesorado para poder realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto, se podría interpretar en el sentido que ya se está dejando de lado una concepción de superioridad, para ir en dirección al reconocimiento común, en base a las diferentes expresiones culturales existentes en las salas. Por lo cual, las normas establecidas en las salas de clases son respetadas tanto por el profesorado como por el estudiantado, y que si bien las bromas, discriminaciones y/o agresiones verbales están presente siempre, estas deben ser tratadas con profesionalismo para que vayan disminuyendo. Debemos plantear, eso sí, que las normas deben ser para el beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje, y que de acuerdo a Notó (1998), “deben ser asumidas como una herramienta educativa que nos permite resolver conflictos” (p.63).

Por ello, cuando se generan estas acciones denominadas de indisciplina o disruptivas, o sea, actos que son considerados como fuera de lo establecido para un buen clima de aula, el profesorado reacciona a través de situación de reacción (castigo) hacia el estudiantado que genera esa situación, acciones normalmente generadas por un desconocimiento de los diferentes colectivos culturales existentes en sus salas de clases, provoca según (Ferrer y Martín, 2010; García y Goenechea, 2009; Soriano, 2009, entre otros), un “choque cultural” que puede motiva situaciones conflictivas en dentro de ella, y este choque cultural, esta mediado por el entorno y la familia del estudiantado y profesorado.

Ahora bien, también se aprecian bastantes situaciones ofensivas y despectivas de tipo racista entre el estudiantado, que se obvian o se naturalizan en el trato, porque tanto en la sociedad actual y en el individuo podemos encontrar un peligroso posicionamiento xenófobo (Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007), más aún visible por los constantes movimientos migratorios en búsqueda de mejor calidad de vida de estas familias (Cea y Valles, 2010 y SOS Racisme, 2018). Por ello, ante el conflicto se debe apostar por

aprender a través de las competencias sociales, y en nuestra investigación, por la acción del profesorado para enriquecer las interrelaciones que se den entre el estudiantado, para prevenir e impedir ofensas, descalificaciones que generan o hacen prevalecer un ambiente de aula no propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Casassus,2008), apostando por el diálogo, para la resolución y prevención de los conflictos, que independiente de las características del centro educativo se generan (Girard y Koch, 1997).

Estos conflictos o problemas de disciplina no son positivos ni negativos según varios autores (Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 1999; Girard y Koch, 1997 y Sabariego, 2002), sino que son parte natural de esta vida escolar, y una oportunidad de aprendizaje para las personas implicadas (Besalú, 2002), siempre y cuando el profesorado tenga respuestas adecuadas a esas acciones, en caso contrario, estas quedarán como algo negativo y que resulta muy difícil de cambiar. Por lo mismo, es necesario tener una mirada abierta y dialogada que permita mejorar las relaciones que se dan en las salas de clases, diálogo que debe estar centrado en el respeto, el reconocimiento del otro en toda su esencia, y acompañado de un proceso de reflexión, para poder explicar, conocer y comprender el porqué de una determinada acción, y de cómo ésta se puede modificar. Esta manera de generar diálogos reflexivos, permite o genera que se puedan resolver y prevenir conflictos, porque se llega a comprender las consecuencias negativas que estos pueden tener y como es mejor evitarlo. Es importante plantear que estos problemas son comunes en todas las áreas y/o asignaturas que forman parte del currículo en educación como también independiente del origen étnico del estudiantado (Velázquez Callado, 2008).

Debemos también considerar y tener en cuenta que una de las características que tienen los centros educacionales públicos participantes de la investigación, como ya lo hemos mencionado antes, es que se ubican en barrios de entornos económicamente desfavorecidos y conflictivos, como también que la mayoría de población en edad escolar que asiste a ellos, son de nivel económico bajo, donde el colectivo inmigrante no escapa de esta característica, y eso es un elemento importante, porque el entorno social y la indisciplina están estrechamente relacionadas (Goyette, Doré y Dion, 2000). Así, a mayor nivel de pobreza y de conflictos que existan en las familias o el entorno

social del estudiantado, encontramos mayor número de conductas o acciones de indisciplina que se produzcan en la sala de clases (Moreno, Cervelló, Martínez, y Alonso, 2007), porque entre otras cosas se genera que exista una alta desatención por parte de estas familias hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos o hijas, producto a que estas más concentrados en otras prioridades (búsqueda trabajo, trabajos precarios, etc.)y esto se puede dar independiente del origen del estudiantado. Esto porque el profesorado puede no tener la formación o no cuenta con los recursos necesarios para resolver estos conflictos, por lo que puede que haga como que "no los vea", lo que es algo muy complicado y frena la generación de prácticas interculturales en los centros educativos (Aguado y Álvarez, 2006; Besalú y Tort, 2009).

### **9.3. Valoración de la enseñanza de la Historia en contextos multiculturales**

Hablar de una enseñanza de la Historia para contextos multiculturales, nos referimos a una educación de la Historia basada en la diversidad, ya que esta disciplina permite entre otras, el “desarrollo de actitudes positivas y tolerantes hacia los estudiantes inmigrantes” (Aguado, Gil y Mata, 2008, p.3).

Pero esto no es lo que se ha podido apreciar, pese a que el profesorado ve a la disciplina de la Historia como multicultural, que es necesaria para reconstruir una historia en conjunto, y que permite abordar con mayores facilidades las temáticas de diversidad cultural dentro de las salas de clases, no le llega a otorgar la real importancia que esta tiene para ello, disminuyéndola sólo a una instancia que permite conocer, reconstruir un pasado y construir un futuro. Por ello, esta visión que nos entrega el profesorado es muy sesgada, ya que, además, tal como nos plantean Aguado *et al.*, (2008), nos beneficia de poder “aprender estrategias de coexistencia en las escuelas con poblaciones de estudiantes diversos” (p.3).

A pesar de ello, la importancia que tienen sus reflexiones, es que pese a que no generan actuaciones que incentiven una educación intercultural, y que se impliquen en un 100%, reconocen y visibilizan que es un aporte educativo importante en la práctica pedagógica, sí que a nivel conceptual y de su pensamiento profesional, el profesorado está considerando poco a poco a la diversidad cultural, como un elemento positivo para promover una educación de más calidad y de mayor justicia social en sus centros educativos.



Esto porque con una enseñanza de un Historia en clave de diversidad cultural, el estudiantado comprendería el porqué de lo que sucede actualmente y de qué manera ellos y ellas pueden aportar para mejorar siendo ciudadanos y ciudadanas. Esto va en la misma línea con lo que plantea Hassani (2005), para quien la historia de una sociedad da "*el puntapié inicial*" para mantener la cohesión a través de un lenguaje que incluya a toda la sociedad de un territorio.

#### **A) La asignatura de la Historia y su atención a la diversidad cultural**

Ante las reflexiones y el actuar del profesorado del estudio, hemos podido visualizar que la relación que se da entre la asignatura de Historia y Ciencias Sociales y el estudiantado inmigrante, está dada principalmente en incluirlo sólo a nivel de los contenidos que se tratan según los Planes y Programas, y las planificaciones, pero no incluido a nivel de persona.

Esto, porque enseñar el contenido de Historia y Ciencias Sociales, lo ven complicado cuando se tiene estudiantado inmigrante, ya que según nos comentaban, explicar y tratar el contenido de <*Historia de Chile*> no es lo mismo que tratar y explicar el contenido de <*Historia Universal*> a un grupo de estudiantado inmigrante, con otras pensamientos y creencias, porque su motivación por conocer la Historia de Chile, quizás, no sea muy atractiva, cuando está dirigida para todas y todos, pero se sienten excluidos de ella, y la motivación por aprender una historia solo dirigida realmente a unos pocos (sobre todo estudiantado nacional) no resulta muy atractiva para ellos, lo que hace que se generen situaciones de indisciplina.

De acuerdo a esto, es que coincidimos con lo que nos plantea Heimberg (2005), para quien ante los graves adjetivos de denigración que se vierten a veces hacia la diversidad cultural, y más sobre la que se relaciona en las salas de clases de los diferentes centros educativos, es necesario que la enseñanza de la Historia, en una sociedad multicultural no debe enfocarse sólo en tener un discurso nacional, tal como lo hemos dicho antes, esto debido a que si abre sus horizontes permitirá integración mejor de los extranjeros a través de la educación.

Pero tampoco la enseñanza de la Historia para una diversidad cultural, debe sólo ser un dialogo, un reconocimiento, un respeto y/o tolerancia hacia el "otro", sino que debe

avanzar más allá, debe colaborar en lograr una justicia social, como también que promueva y garantice resolver a través del diálogo los diferentes conflictos que se vayan sucediendo, para de esta manera generar soluciones viables al conjunto de la sociedad, soluciones heterogéneas, y que las “distintas problemáticas que se presenten tengan la opción de debate, criticadas, sino que también transformadas” (Flores, 2011, p.74).

Entonces, coincidiendo con Grande (2014), la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales debe traspasar el enfoque nacional que se le da actualmente, mostrando que no es natural el hecho de construir macro-identidades nacionales<sup>18</sup>, que solo tienden a homogeneizar culturalmente a la sociedad y, a no visibilizar o derechamente anular y/o suprimir una diversidad cultural y prácticas sociales existente de diferentes colectivos, como pueblos originarios, religiones, etnias, entre otras, que coinciden en estar fuertemente en desigualdad y con una alta conflictividad hacia un Estado-Nación homogeneizador, debemos, como aprender de estas nuevas generaciones que se forman y educan, ya que como nos plantea Imbernón (2002) “las nuevas ciudadanía pueden ser ese importante referente que necesitamos para ir construyendo una nueva educación” (p.7).

Por lo mismo, debe implicar la superación de propuestas de tipo estructural/globalizante (una “Historia total” donde predominan las estructuras) para dar lugar a la emergencia de las parcialidades o particularismos socio-culturales, hecho que obliga a centrar la mirada analítica en los actores sociales y sus múltiples facetas (Grande, 2014, p.183).

De esta manera, una Historia multicultural en clave intercultural, actuará como una reivindicación de los derechos sociales y también culturales y políticos para propiciar una verdadera inclusión de estos colectivos en nuestras sociedades, teniendo presente siempre que debe tener siempre presente el desarrollo y el devenir que tiene la ciencia histórica, así como también, tener presente el cómo evolucionan o devienen nuestras

---

<sup>18</sup> En este sentido coincidimos con que es necesario educar y formar a los futuros ciudadanos en lo que Morin plantea una “ciudadanía planetaria”. Véase Morin, E. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

sociedades hacia sociedades mucho más multiculturales, por ello, es necesario lograr el reconocimiento del otro, a través del pensamiento histórico.

Los resultados presentados coinciden en lo que plantea Grande (2014), en el sentido que los contenidos que se siguen utilizando en la historia

aún permanece un convencionalismo o tradicionalismo académico/escolar: una concepción del tiempo lineal guiada por la idea de continuidad de un progreso interrumpido y mecánico, con una secuencia que va desde los acontecimientos y procesos más lejanos a los más cercanos a nuestros días; una preponderancia de los acontecimientos políticos; y una marcada hegemonía de la cultura occidental (p.187).

Por ello, la “enseñanza de la historia debe borrar fronteras y límites, e incentivar las distintas dinámicas de coordinación locales, zonal, regional nacional e internacional” (Mato, 2008, p.211).

Como también, que la enseñanza de la Historia que se dirige al estudiantado inmigrante no perteneciente a una "norma" cultural occidental o de etnia blanca, les invisibiliza para la asignatura, excluyéndolos en su formación académica y personal (Grande, 2014).

De esta manera, se desarrollarán prácticas pedagógicas significativas para el estudiantado, que tengan repercusiones reales en la vida cotidiana de un colectivo o una región, de esta manera se podrán colaborar con terminar o disminuir las desigualdades, con las exclusiones sociales que existen en las salas de clases hacia diversos colectivos y poder visibilizarlos, hacerlos participe con su propia voz de que están cohabitando con nosotros y nosotras.

Porque, aunque parezca como algo inamovible que los centros educativos son los lugares donde se parte un proceso de homogeneizador y que la disciplina de la Historia se da el pie inicial para que se desarrolle cohesión social y la superación de antagonismos internos de la sociedad, mediante una unión de una pertenencia común (Hassandi, 2005) y la conformación de una identidad nacional.

Porque enseñar una Historia para la diversidad cultural, es abordar un pasado, para a través del debate conjunto, ir reconstruyendo un presente que deje encaminado el desarrollo de un futuro democrático entre iguales.

### **B) Las ventajas, posibilidades y oportunidades de tener estudiando inmigrante en la clase de Historia**

Según los resultados del estudio, podemos decir que si bien según lo expresado u observado en sus clases, el profesorado del estudio coincide en expresar que tener estudiantado inmigrante en las salas de clases es beneficioso para la clase de Historia. A pesar que tenerlos en las salas de clases es visto como una preocupación, en el sentido de que deban comprender el contenido de buena manera, un contenido que necesariamente deben enseñar al estudiantado.

Esto se encuentra en concordancia con lo que plantea Díaz Barriga(2005), para quien, es el reflejo de una problemática mayor, que existe con los planes y programas educacionales de un Estado, en este caso de Chile, ya que estos responden a unos intereses específicos, en los que se promueve una configuración homogénea de la sociedad. Lo que no debería ser, porque y siguiendo a Aguado (1998).

La escuela debería ser un medio cultural donde la aculturación tenga lugar (...) debe ayudar a los alumnos a desarrollar el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para funcionar efectivamente en la cultura comunitaria, en la cultura nacional predominante y con/entre otras culturas y subsociedades (p.95).

Por ello, independiente del momento en que se enseñe Historia y se trabaje la diversidad cultural en la sala de clase, esta debe ser reconocida para todos y todas, ya sea profesorado y estudiantado, generando respeto por el "otro" en sus diferencias, debido a que la formación en valores, elemento trascendental para una valoración real de la diversidad cultural y para una mejor convivencia en el respeto, es un asunto de todo el centro educativo (Schmelkes, 2005).

Como hemos dicho anteriormente, el profesorado expresa que contar con una diversidad cultural y estudiantado inmigrante en clase de Historia, no constituye un impedimento

para realizar la clase, ya que ven que es sólo un reflejo de lo que ocurre en la sociedad actual, y por ello, el dejar de lado o no incluir las diferentes culturas que cohabitan la sala de clases u obviar opiniones sería, según sus expresiones, contraproducentes para encaminar y desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a los tiempos actuales en que se vive en diversidad, esto, porque la “diversidad es la base de la pedagogía, pues es la que permite que se dé el hecho educativo” (Schmelkes, 2005).

Sin embargo, el mero hecho de promover y fomentar que se acepte el respeto y/o normas relevantes para la una convivencia en igualdad de condiciones, no basta, ya que no basta con que al estudiantado inmigrante lo incluyamos sólo a nivel de contenidos, sino que debemos incluirlo en nuestra vida social cotidiana como otro igual a nosotros y nosotras.

Por eso, es necesario que el profesorado tenga dentro de su personalidad profesional una actitud positiva para sentir que crece al tener o contar con una diversidad cultural en sus salas de clases, esto es lo que también destaca Jordán (2007), como uno de los elementos vitales que debe existir para promover el cambio en educación, hacia prácticas interculturales en educación.

Pero unas prácticas interculturales que no debe sólo destinarse a contextos heterogéneos y multiculturales, sino que debe ser algo universal (Abdallah-Preteille, 2001), esto porque la diversidad cultural debe verse y entenderse en un sentido amplio, y no solo debe reducirse “a las diferencias de color, origen étnico o nacionalidad” (Maiztegui, Villardón, Navarro y Santibañez, 2019, p.137).

## **CAPÍTULO 10. Conclusiones de la investigación**

### **10.1. Conclusiones Generales**

En los siguientes apartados, pretendemos dar respuesta a los objetivos planteados para esta investigación, como también plasmar y entregar algunas reflexiones y aportaciones desde la práctica pedagógica de la disciplina de Historia y Ciencias Sociales en contextos multiculturales.

Esta tesis, como trabajo de investigación, se organizó en base a dar cuenta del planteamiento del problema expresado a través de un marco teórico en donde se plantea cómo se conceptualiza y entiende la diversidad cultural, la gestión de esta diversidad cultural en los centros educativos, la enseñanza de la Historia para una diversidad cultural y, además, cómo se presenta el clima de aula con la presencia del estudiantado inmigrante en Chile, continuando con la presentación del trabajo de campo y los resultados obtenidos en él, acompañado de su discusión teórica, para acabar con unas conclusiones generales de la investigación y orientaciones a futuro en posibles investigaciones a seguir.

Se presentan además contenidos y datos respecto a la situación de población, de migraciones y de inserción en el sistema educativo chileno de los colectivos inmigrantes. Todo ello, a través de informantes procedentes de los centros educativos seleccionados, que nos permitió recabar una serie de información, para reforzarlos al ser confrontados con planteamientos teóricos o que se alinean a los de la "academia", en relación a la formación del profesorado y las prácticas pedagógicas en los centros educativos multiculturales de Chile.

Obviamente todos los datos obtenidos se compararon con el problema planteado y su marco teórico, para conocer las individualidades de los participantes, sin pretender generalizar los resultados, pero que permiten generar acciones en favor de una práctica educativa, inclusiva e intercultural.

Para una mejor exposición en este capítulo, se presentarán en primer lugar las conclusiones a las que hemos llegado por cada objetivo tanto general como específico,

para posteriormente presentar algunas limitaciones propias que hemos considerado ha tenido la investigación.

#### **10.1.1. En relación al objetivo General:**

Analizar las prácticas pedagógicas que realiza el profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la enseñanza de su disciplina en aulas multiculturales de secundaria en Santiago de Chile.

Hemos podido evidenciar que existen muchas falencias en las prácticas educativas, por una amalgama de situaciones que se configuran para ello, desde una deficiente formación inicial y/o permanente para la gestión de la diversidad en el aula, la disciplina de la Historia con contenido que no encaja en una sociedad global y multicultural, entre otras.

Los resultados y reflexiones significan una importante aportación de este trabajo, ya que la literatura científica existente hasta el momento, no ha abordado aún los currículos educacionales en Chile, en miras de prácticas pedagógicas en diversidad cultural, y es más bien escasa o abordándose de manera general o, como se ha explicado en el apartado teórico, sólo enfocado a los colectivos de pueblos originarios, restándolos de esta rica práctica intercultural.

Por lo que permite aportaciones para que se tengan en cuenta a la hora de generar políticas educativas en pos de una mejor equidad y una mayor igualdad a colectivos que están siendo discriminados, en una sociedad que realmente no los incluye, sino que los asimila, a pesar de políticas muy específica de educación intercultural para el colectivo de pueblos originarios, que no van en una solución al problema de su no inclusión en una sociedad que sigue discriminándolos y asimilándolos a nuestros modos culturales y de nación.

A su vez, las prácticas pedagógicas del profesorado reconocen la existencia de esta diversidad cultural en la sala de clases, y además de que es beneficioso contar con esta diversidad, sobre todo en la disciplina de Historia y Ciencias Sociales, porque permite que de esta manera el estudiantado inmigrante se conecte con sus experiencias dentro

del aula, en la mayoría de ocasiones, las mismas clases de Historia y/o los centros educativos no se encargan de ello.

### **10.1.2. En relación a los objetivos Específicos:**

#### **Objetivo 1: Caracterizar las prácticas pedagógicas del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en contextos multiculturales de Chile.**

Después de haber reflexionado en torno a los resultados, podemos decir que este objetivo también fue cumplido, ya que hemos podido ver y comprender como son las prácticas pedagógicas que desarrolla en profesorado de Historia y Ciencias Sociales en contextos multiculturales de Chile.

En este sentido, el "encasillar" las practicas pedagógicas del profesorado en alguno de los distintos modelos de gestión de la diversidad cultural que existen ha sido un poco complicado. Porque los modelos (tanto los escogidos en el marco teórico, como otros que se pudieron haber utilizado), tienen un problema de rigidez, lo que ocasiona que, al no ser dinámicos, presentan unas características propias cada uno de ellos, pero no dejan entrever la posibilidad de que, en la realidad, no aparecen de manera única, sino que a veces se dan de manera mixta. Por lo que se genera un problema para visibilizar el tipo de práctica que se realiza. Por ello, la mayoría de las practicas pedagógicas de Historia y Ciencias Sociales que desarrolla el profesorado en contextos multiculturales reflejan, o están más orientadas a, una práctica de tipo asimilacionista, sin que ello signifique la no existencia de otras, sino que esta práctica pedagógica favorece la adaptación a la cultura y lengua oficial (Allemann-Ghionda, 2001).

Creemos que se dan principalmente así, porque en estas prácticas se presenta un modelo dominante o de imposición de la mayoría a una minoría. En estas prácticas pedagógicas, además, predominan las actividades de tipo individual, por encima de las grupales, pero más importante que eso, es que el trabajo del profesorado, las actividades y los contenidos de la disciplina, tienden a homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando fuera la diversidad cultural.

En este sentido, se busca incorporar al estudiantado a una cultura homogénea, y que poco a poco vaya integrándose a la cultura mayoritaria dominante y abandonando su



identidad y su propia cultura (Giménez, 2010) o no visibilizándola de manera pública, sino que quede para su mundo privado. Lo cual provoca que no haya sintonía entre la cultura escolar y la cultura familiar, generando que los resultados de su rendimiento académico no sean muy favorables, traducándose en altos índices de fracaso escolar principalmente en el estudiantado de origen inmigrante, a diferencia de lo que ocurriría si se considerara la diversidad cultural específica de cada grupo (Santos Rego, Godás y Lorenzo, 2012).

El estudiantado debe estar adaptándose constantemente a los requerimientos del centro educativos. En este sentido, debe adaptarse, por ejemplo, a los contenidos y metodologías de trabajo, que no se adecúan a las particularidades del estudiantado, por lo que se integra al estudiantado desde una mirada etnocéntrica, en la que la diversidad cultural se mira como si fuera un obstáculo para la enseñanza de la Historia y con ello, el pleno desarrollo de las prácticas pedagógicas, no promoviendo el “*principio de interacción sociocultural positiva*, a través de actuaciones para el conocimiento mutuo o el aprendizaje entre culturas, y la cooperación a través de un acercamiento recíproco y una comunicación bilateral auténtica” (Giménez, 2010, p.22).

También podemos decir que existen o aparecen elementos de prácticas pedagógicas de tipo multicultural por parte del profesorado, cuando genera actividades en clases para realizarlas de manera grupal o colectiva, pretendiendo que no sólo se añada el elemento étnico, sino también que sociabilicen y tengan contacto con otros colectivos culturales. De esta manera, este trabajo colaborativo y en grupo por parte del estudiantado hace visible el querer generar una inclusión de este por parte del profesorado, aunque no llega a ser del todo completa.

Sumado a ello, podemos valorar que también existen situaciones de prácticas pedagógicas de tipo multicultural, cuando a través de la enseñanza de diferentes contenidos que de alguna manera se relacionan con la diversidad cultural, ha motivado y generado un interés por parte del estudiantado, lo que les lleva a participar mucho más e implicarse en las actividades, porque las sienten más cercanas y significativas.

Aunque estas estrategias que organiza el profesorado dan buenos resultados, estas no aprovechan de mayor y mejor manera los beneficios que trae este enfoque, ya sea para

el aprendizaje de la disciplina, y lo más importante, para la sociabilización del grupo-curso.

En resumen, podemos decir que las prácticas pedagógicas que más se dan en las salas de clases son de tipo asimilacionista y multicultural, coincidiendo con lo planteado por Besalú y Vila (2007) para quienes, de los diferentes modelos teórico-prácticos de gestión de la diversidad, sólo el multiculturalismo y el asimilacionismo existen y se pueden contrastar.

**Objetivo 2: Valorar si las prácticas pedagógicas del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en Chile incluyen al estudiantado inmigrante.**

Actualmente, la diversidad cultural es uno de los principales elementos a considerar en educación, para fortalecer la equidad y la igualdad (Leiva, 2010), por eso es necesario presentar la diversidad cultural a la sociedad chilena como algo positivo. La existencia de diversidad en las salas de clases debería ser una garantía para, entre otras cosas, generar una cohesión social y solidaridad que repercutirían en una mejora de la convivencia educativa y social (Santos Rego, 2009).

Las prácticas pedagógicas invisibilizan a otros colectivos culturales, por la existencia de una asimilación, expresada además por una hegemonía de la cultura chilena sobre los demás colectivos culturales que están presentes en la sala de clase, en las diferentes contenidos y actividades, como ya hemos mencionado, de la disciplina de Historia, lo que provoca que no se incluya al estudiantado en los procesos de enseñanza aprendizaje, debido a que no le atribuyen casi ningún sentido de pertenencia, por lo que no se apropian ni le dan relevancia a los contenidos a través de las actividades. Aunque no sólo los centros educativos deben generar aprendizajes significativos, ya que también deben generar una ciudadanía crítica y de tipo intercultural (Leiva, 2011).

Además de esta invisibilidad que hace el profesorado hacia el estudiantado inmigrante, también se da desde los mismos centros educativos, como también una discriminación de manera inconsciente, sumado a que los centros educativos públicos, como ya se ha visto en el apartado metodológico, es la que acoge al estudiantado inmigrante, lo que va provocando que vayan constituyéndose como "guetos", por la alta concentración de estos colectivos.

Pese a ello, pudimos encontrar algún tipo de rasgos más respetuosos e inclusivos con la diversidad cultural existente en las salas de clases, en momentos donde los procesos de enseñanza-aprendizaje no son tan rígidos, como en trabajos y presentaciones grupales, donde el rol y el predominio lo tiene el estudiantado, teniendo más interés, motivándose, y comprometiéndose más, ya que ahora puede en la medida de lo posible, incorporar nuevos modos culturales. De esta manera, incidirá de manera positiva en lograr una buena convivencia, un mayor respeto y una valoración mutua entre el estudiantado, para generar climas de aulas en respeto y tolerancia, y de esta manera se traslade a la sociedad misma (Soriano y Peñalva, 2015).

A su vez, el hecho que el profesorado realice en la sala de clases acciones de supervisar y vigilar el trabajo, en especial del estudiantado inmigrante, y ofrezca ayuda, podría pensarse que está en órbita con una relación de igualdad cultural hacia este estudiantado, y por ello, de un proceso intercultural. Pero este predominio de acciones en la dirección de generar relaciones igualitarias, lo que hace es más bien anular las diferencias culturales existentes en la sala de clases, provocando discriminación, en vez de lo que se piensa el profesorado que teniendo este tipo de relaciones logrará generar una igualdad de oportunidades. Más, cuando en palabras de Martínez y Zurita (2011), los centros educativos tienen la responsabilidad de transformar al estudiantado en ciudadanos y ciudadanas inclusivas.

Sobre todo, cuando el enseñar Historia y Ciencias Sociales a partir de reconocer y aceptar la diversidad cultural es un desafío histórico como también un compromiso social, “mucho más en los tiempos actuales donde los cambios políticos, económicos, sociales y tecnológicos son vertiginosos (...) donde el sujeto seccionado pierde la unidad de sí y la identidad con el entorno socio histórico” (Aranguren, 2005, p.8) y vinculándola solo a manifestaciones meramente folclóricas, donde no se incluyen los diferentes estilos de aprendizaje, de valores o de los diferentes roles de género que tiene este colectivo, entre otros.

Por esto, es el profesorado quien tiene la responsabilidad de criticar la manera en que son presentados los contenidos, de esta manera podrá prevenir las desigualdades, discriminaciones, sexismos que a veces de manera consciente o inconsciente promueve el contenido de Historia.

No podemos entender la enseñanza de la Historia u otra disciplina sin tener presente lo diverso de nuestra sociedad. Se trata de un ámbito transversal, y la manera de poder incorporar la dimensión intercultural en la formación del profesorado, es dar significados interculturales en toda su formación inicial y también permanente, “redefiniendo la totalidad de las materias de los correspondientes grados desde una visión holística” (Cernadas *et al.*, 2019, p.34).

### **Objetivo 3: Comprender como la presencia del estudiantado inmigrante influye en el clima de aula de la clase de Historia y Ciencias Sociales.**

La llegada de estudiantado inmigrante a las salas de clases de colegios públicos en Chile, no ha pasado desapercibido para el sistema escolar, porque las tradicionales clases o posturas institucionales en los centros educativos y, por ende, el profesorado, en la que se imponía todo de manera dictatorial, está dando paso a unas prácticas pedagógicas más horizontales. Pese a ello, esto no quiere decir que estas prácticas sean inclusivas o interculturales, porque sigue imperando una función de formación y cohesión de la nación de la disciplina de la Historia en los centros educativos, por lo que invisibilizan y no reconocen las diferencias existentes. Cuando debería ser, al contrario, más incentivo de la diversidad cultural, para una mayor cohesión social y solidaridad, que devendría en mejores niveles de convivencia educativa y social (Santos Rego, 2009).

En este sentido, el clima de aula no se ve afectado mayormente en las clases de Historia y Ciencias Sociales por la presencia del estudiantado inmigrante, pese a que lo que podía pensarse principalmente. Lo que sucede es que se va generando una situación especial, ya que a pesar de la asimilación que se realiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje, van existiendo diálogos y comunicaciones diferentes entre el estudiantado nacional y el estudiantado inmigrante, lo que provoca en cierta medida problemas de comunicación que afectan el clima de aula acorde con un buen proceso de enseñanza para todas y todos, generándose una normalidad en esta situación, lo que desemboca en una no inclusión del estudiantado.

Sumado a ello, está el hecho que el profesorado en sus discursos, considera al estudiantado inmigrante más pasivo, que obtienen mejores evaluaciones y se esfuerza

mucho más que el estudiantado nacional, por lo que las interrupciones, faltas de disciplina o conductas inadecuadas en la sala de clase, y las constantes llamadas de atención por parte del profesorado para mantener un clima de aula adecuado al aprendizaje, no se debe al hecho de ser estudiantado inmigrante, sino que sucede porque el contenido que se les enseña es distante y poco pertinente, lo que genera distracciones tanto en este colectivo como a su vez en la generalidad de la clase.

Por lo mismo, es necesario que los contenidos de la disciplina de Historia y Ciencias Sociales, no tengan principios de normalización (Essomba, 2009) o de asimilación, ya que no sólo se debe contar con contenidos que se les proporciona sean los que tiene la mayoría, sino que deba ser respecto a las condiciones personales de cada una de ellas, no como actualmente en que se conoce su diferencia, pero no se le reconoce o valora en los espacios sociales (en nuestro caso el centro educativo, la sala de clases y los contenidos de la disciplina de Historia), y de esa manera se busca eliminar las desigualdades y la exclusión social, porque creemos que la a través de una pedagogía inclusiva e intercultural, se logra una transformación de la realidad hacia una igualdad social, tal como lo plantea Leiva (2013).

A su vez, vemos como las costumbres diferentes que tiene el estudiantado inmigrante, aunque no se "reprimen" para "eliminarlas", sí que son percibidas por el profesorado como elementos que inciden en la convivencia de las salas de clases, pero que son aceptadas principalmente en celebraciones de efemérides en la clase de Historia, cuando se celebran jornadas y actos culturales de los países de los cuales forma parte el estudiantado. Se piensa de esta manera que con estas estrategias se incorporará a este colectivo, permitiendo que su presencia en las salas de clases sea para generar ambientes de clases más propicios para el proceso de enseñanza-aprendizaje, al incluirlo junto a los contenidos tratados en clases. Porque tal como lo plantea Essomba (2009), realizar clases inclusivas e interculturales “no es solamente un discurso sino una práctica, que no se construye en lo abstracto, sino en lo concreto” (p.44).

#### **Objetivo 4: Detectar necesidades de formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de Chile para contextos multiculturales.**

De acuerdo a los resultados obtenidos en nuestra investigación, hemos podido apreciar que es evidente que existen lagunas en la formación, tanto inicial como permanente en el profesorado de Historia y Ciencias Sociales para contextos multiculturales, pese a que el profesorado tiene esas inquietudes, no se les responde para así lograr generar prácticas pedagógicas y elaborar currículos interculturales reales (Palomero, 2006; Trujillo, 2010). Por ello, es necesario que exista alguna manera en que el profesorado pueda adquirir competencias en este ámbito, para maniobrar de buena manera en un contexto multicultural, porque no es posible que diversidad cultural y “la interculturalidad, no estén “protegidas”, ni por materia, ni por formación “añadida” del profesorado” (González, 2010, p.83).

En la actualidad, la formación que debe recibir un profesional de la educación, que estará en un aula con un grupo-curso heterogéneo, debe contar con elementos interculturales, para lograr que su acción y su práctica docente sea de alto nivel (Leiva, 2011), porque si se cuenta con planes de estudios en las carreras de la Universidades que forman a los futuros profesionales de la educación, donde el ámbito de la interculturalidad estará presente, el profesorado podrá educarse y contará con mejores herramientas, habilidades, estrategias, competencias, conocimientos para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos multiculturales (Aguado *et al.*, 2008) y conseguir que el estudiantado logre el desarrollo pleno de una competencia ciudadana de tipo intercultural.

Esto significa que, con una formación en competencias interculturales de este profesorado en Historia y Ciencias Sociales, colaboraríamos en lo que la población desea como proyectos de vida: una convivencia pacífica y que pueda participar activamente en la sociedad, aprendiendo a aprender a convivir de manera positiva en una diversidad cultural en sociedad (Gairín y Rodríguez, 2011). De esta manera, la disciplina de la Historia debe apuntar, más que a memorizar fechas y/o a ser el pilar de la formación del estado nación, a una formación de una ciudadanía democrática e inclusiva, para aportar en la generación de una cultura de la diversidad en una sociedad del conocimiento compleja y en permanente cambio (Escudero, 2014).

En la formación docente actual, se invisibiliza a otras culturas y no se forma para recibir a un estudiantado que presenta distintos aprendizajes previos, y procede de diferentes contextos, por lo tanto, toda actitud, interpretación e implementación que realice el profesorado de los proyectos educativos, estará más cerca de sus propias creencias y/o valores, lo que pondría en duda una real práctica educativa para la diversidad cultural (Maiztegui *et al.*, 2019).

Creemos que aún falta bastante para que se desarrolle una formación inicial de los futuros profesionales de la educación en materia de diversidad cultural, acorde a la realidad actual de los centros educativos y la sociedad, por eso “debemos invertir esfuerzos colectivos para incrementar la calidad de las propuestas y, en consecuencia, la efectividad de los impactos transformativos en la realidad educativa” (Essomba, 2015, p.128).

Por ello, cualquier tipo de mejora que se haga en los planes educativos pasa por un mejor desarrollo profesional y una sensibilidad cultural (Fernández, 2006), para desarrollar un enfoque intercultural, teniendo en cuenta que esta mejora en la formación (inicial o permanente), se debe realizar al conjunto del estudiantado que ingresa a las salas de clases de los centros de formación para profesorado, y no sólo al futuro profesorado de Historia y Ciencias Sociales (Cernadas *et al.*, 2019).

En este sentido, que el profesorado logre una competencia intercultural dependerá de dos ámbitos, por un lado, la concepción pedagógica que tengan sobre lo que es la interculturalidad, y por otro lado su formación en educación intercultural (Leiva, 2010).

De esta forma podríamos lograr que los centros educativos sean inclusivos, para ponernos un desafío aún mayor, el lograr alcanzar que el sistema sea inclusivo (Bartolomé, 2017).

Así, en vista de lo resultados, pretendemos aportar orientaciones para el diseño de propuestas de formación para la gestión de la diversidad cultural del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en Chile.

## **10.2. Orientaciones para el diseño de propuestas de formación del profesorado para una Historia en diversidad**

Una de nuestras intenciones es aportar en algunas orientaciones para que se diseñen propuestas de formación de profesores, con miras de aportar en una mejor gestión de la diversidad cultural que se encuentra presente en nuestras salas de clases de Chile.

Sabemos que esto no es nuevo. De hecho, si buscamos en la página de MINEDUC-Chile (<http://peib.mineduc.cl/>), nos damos cuenta que también es una preocupación de país desde hace unos años. Pero las propuestas de formación que se han realizado para la formación del profesorado, rondan en torno a una interculturalidad en educación enfocada netamente de manera unidireccional de este concepto, ligada a los denominados *pueblos originarios* de Chile, por lo que se debería cambiar y complejizar el concepto propio que se tiene de interculturalidad en educación, por parte del MINEDUC-Chile, ya que este es un hecho social cambiante, que se transforma a diario, lo que hace visibilizar las tensiones de los colectivos que actualmente están inserto en los centros educativos chilenos. Porque la visión de interculturalidad debe verse como una forma de educación con sus propias características, tanto como un modelo teórico-práctico como también un enfoque de reconocimiento, valoración e inclusión de la diversidad cultural, donde se debe ver como una educación para todo el estudiantado y no una visión sesgada y limitada que la ve como una forma de educación específica para el estudiantado inmigrante.

Decimos esto, en concordancia a lo que plantean Peñalva y Leiva (2019), para quienes la interculturalidad es un enfoque teórico y práctico, en busca del cambio de la práctica pedagógica, de los centros educativos y, por ende, de las salas de clases, para el logro de una inclusión educativa y social; una participación de todas y todos; la eliminación de muros para el proceso de aprendizaje y la partición en él, y por supuesto en la generación de un profesorado competente en este ámbito.

Por ello, la formación en interculturalidad debe estar más estrechamente ligada a la forma de aprender a gestionar la diversidad cultural actual existente en las salas de clases, más que el de "ampliar" el concepto a "otras" o "nuevas minorías culturales", de poder saber cómo gestionar esos conflictos que se generan o puedan generarse y desde



el dialogo poder producir aprendizajes, y no sólo como se ha hecho hasta nuestro días, el de presentar a diversidad cultural como algo netamente folclórico o como un museo, porque de esta manera, esta diferencia sería una forma nueva de actuar de la desigualdad, generando que las distancias culturales, sociales y políticas son insalvables (García, Granados y García-Cano, 1999), donde la actitud positiva hacia la diversidad cultural es algo trascendental. Por lo mismo, los diversos planes de estudios para la formación inicial del profesorado que se diseñen, deben tener en cuenta la interculturalidad como un "contenido" explicito (Peñalva y Leiva, 2019).

En este sentido, coincidimos en dos aspectos con Ibáñez, Figueroa, Rodríguez y Aros (2018). Por un lado, cuando plantean que una educación para la diversidad cultural o una educación intercultural, no debe ser cerrada para un colectivo en particular, como ocurre en Chile con la Educación Intercultural Bilingüe, sino que debe ser una educación general y transversal, entregando al profesorado oportunidades reales para mejorar la calidad de la educación, partiendo del comprender “el significado que tiene la interculturalidad para quienes pertenecen a culturas minoritarias” (p.236), y por otro lado, cuando plantean que no se debe incorporar el enfoque intercultural en la formación del profesorado “simplemente en base a la creación de una cátedra de interculturalidad como se ha hecho con otras temáticas de relevancia” (p.236), más bien se debe antes concebir el carácter multicultural de nuestra sociedad, carácter transversal a toda la formación universitaria. Por ello, para incorporar la dimensión intercultural en la formación del profesorado se debe “dotar de significado intercultural toda su preparación inicial, redefiniendo la totalidad de las materias de los correspondientes grados desde una visión holística” (Cernadas *et al.*, 2019, p.34).

Actualmente las tendencias teóricas y prácticas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos hablan de que el profesorado debe ser capaz de enseñar en los diversos contextos aprendizaje existentes (Ainscow, 2001; Beyer, 2001; Riehl, 2000). Esto es importantísimo, sobre todo porque los datos arrojados de investigaciones recientes en Chile, nos muestran lo cambiante del estudiantado, ya que en los últimos años quienes pertenecen a colectivos de ascendencia indígena y/o de nacional distinta a la chilena ha ido en aumento (MINEDUC, 2007), pero que desgraciadamente la mayoría de los currículo de los programas de estudios de las Universidades que forma al futuro

profesorado, incluye herramientas o estrategias sobre metodologías y didácticas centradas en el aprendizaje para un estudiantado promedio (Infante y Matus, 2009), lo que provoca que se sigan viendo a los centros educativos, como espacios homogéneos, en cuanto a acciones y personas, alejándose de la realidad de lo diverso del sistema educativo chileno (Infante, 2010), provocándose una serie de problemas de difícil solución para este profesorado ya en ejercicio (Tenorio, 2007), porque las competencias adquiridas a través de su formación, no son necesariamente las que el estudiantado ha elaborado a través de la experiencia en los centros educativos (Infante, Ortega, Rodríguez, Fonseca, Matus y Ramírez, 2008).

En este sentido, una de las principales tareas es la modificación de cómo se desarrollan los planes de estudios de la formación inicial en el profesorado en general, y de Historia y Ciencias Sociales en particular. Por ello, es que presentamos los elementos o dimensiones que debería tener una formación de inicial y permanente del profesorado en general, y de Historia y Ciencias Sociales en particular en Chile.

### **10.2.1. Orientaciones para una formación global**

El proceso de una formación implica necesariamente un encuentro, un reconocimiento y una interacción entre seres humanos, por lo que siempre están presentes las diferentes características culturales que distinguen nuestra individualidad. Además, una formación debe contar con acciones que den respuesta a las problemáticas sociales y educativas que se diagnostiquen en el propio centro educativo y su entorno.

Una de las primeras personas en proponer un modelo formativo en multiculturalidad para la formación del profesorado, en este caso inicial, fue la profesora norteamericana Gay (1986), quien planteaba cuatro elementos claves en todo proceso formativo: una competencia cognitiva en educación multicultural, un conocimiento y compromiso acerca de una filosofía multicultural, un conocimiento de las diferentes culturas en contacto, y por último una competencia pedagógica.

A raíz de este modelo, surgieron diversas propuestas formativas en el entorno Iberoamericano, entre las que destacan Granda (2000); Besalú (2004); Jordán (2004); Aguado (2006); Leiva (2010), Essomba (2015), entre otros. Pero independientemente de cual sea la formación, creemos que es necesario que para incorporar el enfoque

intercultural en las propuestas de formación del profesorado en diversidad cultural y/o intercultural se deban basar en las llamadas *competencias interculturales*, “habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural” (Aguado, 2003, p.141).

En este sentido, el perfil que debería tener un profesional, debería tener en cuenta principalmente las “dimensiones formativas cognitiva, procedimental y metodológica, y de mediación” (Peñalva y Leiva, 2019, p.155), aunque para nosotros, no se debe dejar de lado las dimensiones actitudinal, ética, emocional y de mediación.

Por ello, presentamos los elementos o dimensiones que debería tener una formación inicial y permanente del profesorado en general, y de Historia y Ciencias Sociales en particular en Chile, basada principalmente en los autores anteriormente mencionados:

- Una ***Dimensión cognitiva***: En este sentido, nos referimos a entregar al actual y futuro profesorado nociones teóricas sobre la educación intercultural, como también, el conocimiento cultural del estudiantado inmigrante existente en los centros educativos, conociendo los aspectos más importantes y relevantes, partiendo desde una dimensión cultural, pasando por la social y económica hasta la política. Para de esta manera no tener posiciones prejuiciosas o de estereotipos sobre el estudiantado (Moliner & Moliner, 2010). Porque si se tiene una demasiada formación teórica errónea o de tipo academicista de tipo academicista, siempre contará con una lógica homogeneizadora, que es lo que más se critica a las formaciones iniciales actuales, donde el sujeto a educar desaparece ante la gran cantidad de contenidos que se le privilegia que debe saber para enseñar, por lo que no se garantiza una dimensión afectiva en su formación (Cabrera *et al.*, 1999; García y Goenechea, 2009; Sabariego, 2002; Tovías, 2005), lo que asegura, por desgracia, una continuidad en las conductas estereotipadas y prejuiciosas de este futuro profesorado.

- Una ***Dimensión actitudinal***: Aquí, lo importante está en conocer y profundizar en la receptividad que tiene este futuro y actual profesorado ante la diversidad cultural, centrada en sus actitudes, percepciones, valores, para luego intentar reflexionar sobre estas, y trabajarlas, por ejemplo, a través de actividades críticas y reflexivas, como también estudios bibliográficos y actividades de dramatización (González Parejo, 2012),

todas estas con una alta carga de emotividad y afectividad, más que el desarrollo de actividades intelectuales o cognitivas (Jordán, 2007). De esta manera se tratar de modificar las que puedan ser consideradas más prejuiciosas, fomentando actitudes de respeto y tolerancia a esta diversidad, para lograr una mejor práctica pedagógica en igualdad de oportunidades y de justicia social para el estudiantado. Para lograr esto, Moliner (2010), plantea que se debería contar con los siguientes aspectos actitudinales: un reconocimiento de las características comunes entre las personas de distintas culturas y una percepción de que estas similitudes son elementos que permiten el diálogo y el intercambio intercultural. Porque es sabido que las creencias y actitudes personales, junto con los saberes profesionales, determinan la forma de actuación profesional con el estudiantado inmigrante.

- Una ***Dimensión procedimental y/o metodológica***: Con ella se pretende que el profesorado cuente con un gran dominio de habilidades, destrezas para gestionar la diversidad cultural en las salas de clases, para lograr resolver los conflictos que se presenten en su trabajo diario (Jordán y Pinto, 2001), de esta forma con una buena formación el profesorado podrá diagnosticar necesidades educativas que pudiera tener el estudiantado, realizar adaptaciones curriculares, elaborar materiales acordes, insertar elementos que le permitan construir un currículo intercultural (Jordán, 2001), como también poseer competencias lingüísticas, para que, a través de su práctica pedagógica, permita el aprendizaje de la lengua de acogida utilizada en los centros educativos

- Una ***Dimensión ética***: Está relacionada con la predisposición moral con la que el profesorado entiende la diversidad cultural, tanto en la sociedad como en la sala de clases, y muy cercana a la dimensión emocional.

- Una ***Dimensión emocional***: Con ella se plantea la necesidad de estudiar las diferentes identidades, sabiendo que hay una compleja red de significados debido a la existencia de identidades culturales plurales. Por lo mismo, se hace necesario estudiar estas identidades, junto con sus emociones, pero que al día de hoy son escasamente incorporadas en los diferentes planes y programas de formación del profesorado para gestionar la diversidad cultural. Porque el profesorado debe “manejar eficazmente sus emociones y ser conocedor de estrategias metodológicas como el aprendizaje-servicio para educar en las competencias emocionales” (Leiva, 2015, p.23).

- Por último, una ***Dimensión de mediación o mediadora***: Con ella se parte de valorar de manera positiva la mediación cultural, cuando se genera una mejora de la convivencia y de las interrelaciones personales en los centros educativos. Por ello, se debe incentivar que el profesorado tenga conocimientos en mediación cultural.

#### **A) Otras orientaciones a tener en cuenta en la formación**

Pero no sólo es suficiente la formación basada en estas competencias. A día de hoy se necesita un enfoque más amplio aún. Por ello, es necesario movilizar más elementos que configuren esta formación del profesorado en contextos multiculturales:

***Perspectiva de Género***: Un elemento trascendental tiene que ver con la necesidad de que se generen y desarrollen formaciones desde una perspectiva de género. De esta manera se llegará a la igualdad de oportunidades ofrecidas al conjunto del estudiantado, porque si no, se entiende que ya se realiza así y puede hacer pensar al futuro o actual profesorado que no deba realizar ninguna acción en los centros educativos o incluso, ni se plantee la necesidad de hacerlo, para lograr este objetivo, o ni siquiera se plantee ningún objetivo en este sentido. Por ello, sí se hace necesario que se incorpore esta perspectiva en todos ámbitos que componen el hecho educativo (normas de convivencias, educación afectivo-sexual, orientación profesional, relación con las familias, etc.).

***Prácticas en contextos diversos***: Se debe favorecer desde el primer momento de la formación del estudiantado el contacto con personas inmigrantes, en este caso se debe incentivar que las prácticas que el estudiantado desarrolla en los centros de prácticas, se favorezca el contacto con estudiantado inmigrante lo más que se pueda, porque es importantísimo que en su formación conozca personalmente diferentes contextos educativos. Prácticas diversas que hace que el estudiantado reconozca que no sólo la sala de clases es una instancia educativa, sino que cualquier contexto lo puede ser, incluso los ambientes más marginados e invisibilizados por la sociedad.

***Formación para todas y todos***: En este sentido es necesario que la formación se realice para todas y todos los estudiantes de pedagogía y para el conjunto del profesional educativo, no solo para un grupo en concreto y determinado. Se debe dejar atrás que la formación en diversidad cultural deba estar circunscrita a una disciplina, contenido o

especialidad, porque tiene más bien un propósito formativo, como tampoco asociarla a situaciones de déficit o a colectivos específicos. Porque todo el profesorado debe estar preparado para gestionar la diversidad en el aula.

***Cambio del funcionamiento escolar:*** Se debe reestructurar el funcionamiento escolar, para evitar que se desarrollen programas puntuales, específicos o parcializados, porque de esta manera la formación seguirá siendo anecdótica y descontextualizada. Se debe incentivar, por ejemplo, el generar planes de estudios integrados, holísticos, o modalidades flexibles, integrar diferentes grados en un curso, que no solo repercutirá en el estudiantado sino también en el profesorado universitario, porque de esta manera también aprenderán a convivir en la diferencia, y no vivir aislado en "su mundo". También es necesario intervenir en la generación de las condiciones y espacios que favorecen la resolución de problemas, potenciando a su vez, la participación de las familias con el centro educativo.

***Abandono de la perspectiva monocultural:*** Se deben dejar atrás las visiones monoculturales de la formación del profesorado, porque al formar de una manera homogénea se crean representaciones negativas sobre otras culturas, defecto que viene provocado por esquemas etnocéntricos que justifican determinados acontecimientos históricos, por lo que la enseñanza de la Historia principal eje motor de la construcción de la identidad de nación y país, debe dar pie a una flexibilidad de su currículo incorporando no sólo las visiones universitarias o académicas, sino también "otras" voces.

***Nuevos diseños Pedagógicos:*** Estos debe estar basado en la investigación o indagación, de esta manera, la formación se convertirá en un proceso de indagación personal y colaborativa, para que esta sea una actitud profesional del profesorado, una estrategia pedagógica, de esta manera se superará el mero diálogo que se realiza en las formaciones, para que sea un proceso en el cual la práctica sea la clave de la formación, como también del intercambio de experiencias y conocimientos que generará conocimientos y saberes nuevos sobre el ámbito de la diversidad cultural.

***Modificación de Procesos evaluativos:*** Cambiar los tradicionales procesos de evaluación, que actualmente siguen centrados en los resultados finales del estudiantado,

por procesos evaluativos que se centren en los procesos de aprendizaje del estudiantado. A esto, se debe agregar el hecho de que, pese a que el profesorado es un mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, no siempre garantiza que se generen aprendizajes "significativos", porque en la cultura evaluativa está presente siempre la idea de una sanción, a través de modelos considerados como reglas "inamovibles", y esto provoca que, aunque cuestionen esta homogeneidad del currículo, sus prácticas no serán transformadoras. Así mismo, se deben también evaluar todas las experiencias de formación ya que de esta manera se asegura su calidad.

### **10.2.2. Orientaciones para una formación permanente**

Ahora bien, desde el ámbito específico de la *formación continua* (perfeccionamiento en Chile) para la diversidad cultural, esta debiera ser capaz de entregar herramientas al profesorado para una mejor gestión de la diversidad cultural, pero como ya hemos mostrado, las investigaciones nos dan cuenta que ésta al igual que la inicial, no se desarrollan de la mejor manera. La formación continua no asume aun lo que realizar la práctica pedagógica en contextos multiculturales, debido a que hay una separación entre teoría y práctica, provocando propuestas y diseños formativos fragmentados.

Por ello, es necesario plantear específicamente que se debería realizar teniendo en cuenta estas características:

**a) Formación en el propio Centro Educativo:** Esto es algo necesario y primordial. Se deben realizar las formaciones en los mismos centros educativos, y no en lugares ajenos a la realidad, como actualmente se realiza en Chile, debido a que cada centro tiene dinámicas y necesidades propias. Para generar cooperación y aprendizajes entre el profesorado, a través del intercambio de experiencias, aprendizajes, información, etc., desarrollando el trabajo en grupo. Esto nos permitirá realizar la siguiente característica que debe tener este tipo de formación: basarse en redes de intercambio.

**b) Redes de intercambio cooperativo:** En este campo se deben fomentar las redes de intercambio y cooperación entre profesionales de la educación e investigadores. Porque la comunicación de experiencias permite que estas y más ideas circulen, potenciando el efecto en los centros y en la sociedad, para ir avanzando evitando el aislamiento en que a veces se quedan los centros educativos, como también estas redes nos permitirían

reforzar la identidad profesional del profesorado, y a partir de ello, poder generar o elaborar nuevos proyectos innovadores.

Ahora bien, independientemente de la modalidad de formación que se quiera realizar, debe existir siempre un proyecto educativo planificado, con una visión holística e inclusiva de quien se va a formar o educar. Este proyecto reconoce que en el foco de su acción está el profesorado, desde una mirada reflexiva sobre su quehacer pedagógico, su función en el centro educativo y en la sociedad.

### **10.3. Proyecciones de la investigación**

En todas las investigaciones hay aspectos más o menos discutibles o que pueden necesitar de otras investigaciones para ir generando mayor conocimiento sobre un tema. También los resultados de esta investigación, deben ser tomados con alguna cautela, y esto, porque, aunque hemos llegado a unas conclusiones interesantes en el análisis de cómo se realiza la práctica pedagógica del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en salas multiculturales.

#### **10.3.1. Limitaciones de la investigación**

En este apartado recogeremos las limitaciones que ha podido apreciar y creo que se deben tener en cuenta a la hora de interpretar de buena manera los hallazgos encontrados, en relación a:

##### **A) La elaboración del marco teórico**

Creo que una de las limitaciones que pudiera tener este trabajo ha sido la selección y construcción del marco teórico acorde a esta investigación. Porque hasta hoy día no existe una definición clara y aceptada por todos y todas respecto a temas de diversidad cultural en educación (multiculturalidad, interculturalidad). Pese a que las definiciones existentes presentan rasgos en común, creemos que los participantes pudieron interpretar de manera diferente estos conceptos de diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad. Por ello, este problema conceptual se debe tener muy presente.

Además, porque, aunque podemos encontrar muchos trabajos y extensas referencias bibliográficas sobre el trabajo docente en salas de clases multiculturales, no existen



muchos relacionado con el ámbito de aplicación de ésta (Historia y Ciencias Sociales) y muchos menos en la zona geográfica donde se desarrolló la investigación (Chile).

A su vez, eso mismo generó que quizás elementos que pudieran aparecer no hayan estado presentes en el marco teórico, y que quizás si era necesario incluirlo en este apartado, pero que en el momento de proyectarlo, analizarlo y construirlo no se tuvo en cuenta, es el caso de la formación docente en interculturalidad.

En este sentido, creo que algunas veces he tenido la sensación de cierta incomodidad, al sentir que a lo que he escrito se pudiera haber agregado más elementos, por ejemplo, en el proceso de análisis, interpretaciones y afirmaciones. Porque soy consciente que otras aportaciones, ámbitos u otras miradas habrían enriquecido mucho más y de mejor manera todo el trabajo de investigación, como el de formación inicial, pero no era esa la intención en este trabajo, y que estas miradas podría dar luces para la realización de otras investigaciones.

## **B) El diseño metodológico**

Con respecto a este punto del diseño metodológico, que fue la parte más práctica del estudio, es posible que algunas decisiones que se establecieron puedan ser vistas como limitaciones en esta investigación, pero estas fueron consensuadas, dialogadas, reflexionadas para que esta se desarrollada de la mejor manera posible. En este sentido, estas limitaciones pudieron generar algunas debilidades que afectaran el desarrollo de la investigación, principalmente dadas en tres acciones: *los participantes del estudio, los instrumentos o técnicas de recogida de la información y el tiempo de estancia* en el campo de investigación.

Con respecto a los participantes de la investigación, y cómo ya se explicado en anteriores capítulos, la elección de los centros se dio por las características que presentaban, como también por la cercanía y red de relaciones profesionales que me permitió tener un contacto y acceso más expedito, además de permitirme poder conocer e interpretar una realidad única, acercándome a tres contextos que iban dando forma a esta investigación. En este sentido, quizás se aprecie que pueden ser pocos, o que quizás pudieron ser otros colectivos los que pudieron haber participar en este estudio y que no sólo se haya delimitado al profesorado de Historia y Ciencias Sociales, sino que

también abierto a otras áreas, o que pudiera haber participado de manera directa el estudiantado implicado en las clases de este profesorado, de esta manera se hubiese contado con otras voces y mayor información.

También debo destacar, como ya se ha dicho en el apartado de diseño metodológico, la baja en la participación que tuvimos de algunos y algunas participantes del estudio, donde por diferentes circunstancias no pudieron completar la investigación, lo que quizás nos haya limitado el contar con otras visiones y voces sobre el tema al decidir continuar con el profesorado que quería seguir participando. Debemos recordar que la participación y colaboración del profesorado en el estudio se realizó de manera voluntaria, ya que querían aportar con su "granito de arena" en esta investigación, lo que provoco, que se perdiera la paridad de participantes entre hombre y mujeres.

Con respecto al uso de unos u otros instrumentos o técnicas de recogida de la información, creo que el observar el accionar de una u otra persona, uno debe estar consciente que como investigador tiene concepciones, creencias y expectativas ya elaboradas sobre distintos asuntos, acciones, etc., en este caso, sobre lo que puede o debe hacer el profesorado de Historia y Ciencias Sociales en aulas multiculturales. Por ello, el apoyo de mi director de tesis fue clave para que esto no interfiriera demasiado en el desarrollo de la investigación. También puede que se extrañe la no utilización de algún otro instrumento o técnica de recogida de la información, para haber complementado mucho más esta investigación, por ejemplo, una encuesta de percepción al profesorado del estudio, alguna entrevista al estudiantado donde este profesorado realizar su práctica pedagógica, o algún grupo de discusión, tanto para el profesorado como para el estudiantado.

En cuanto al tiempo y presencia que tuve en los centros educativos para desarrollar mi investigación, creo que el tiempo de permanencia pudo no haber sido el adecuado, ya que quizás hubiera sido aconsejable haber dedicado mayor cantidad de tiempo en el contexto de cada participante, más del que se pudo dedicar para esta investigación. Esto puede haber generado que algunas de las clases desarrolladas por los participantes del estudio no fuesen las "reales", sino una "teatralización" de lo que realizan, así mismo, las notas de campos pueden no reflejar totalmente la realidad sucedida, y eso puede verse como que de esta manera se haya perdido un poco de validez en la información

obtenida, aunque esto se contrarrestó, con los demás criterios de rigor y validez en la investigación.

### **C) El análisis de la información**

Aunque el análisis de la información utilizada fue el correcto por el volumen de los datos recogidos, creemos que quizás hubiese sido también interesante el haber utilizado un software informático quien nos hubiese colaborado en la categorización y análisis de los resultados, ya que tal vez, hubieran emergido otras dimensiones, categorías o nuevos elementos que a lo mejor de la manera "manual" no hemos apreciado.

También se podría haber utilizado en vez del análisis del contenido, otras modalidades o técnicas de análisis, como el análisis lingüístico, análisis del discurso, la teoría fundamentada que nos hubiera entregado otros conceptos, proposiciones, o interpretaciones a partir de los datos recogidos.

### **D) La redacción del informe final de la investigación**

Como última limitación que creo puede haber tenido este trabajo, está dado por la redacción del informe final.

Enfrentarse a una tesis doctoral es enfrentarse a una tarea titánica de construcción y deconstrucción de teoría y estructuras mentales propias, en pos de la generación de conocimientos y aprendizajes. Por ello, esta fase es trascendental para ir poniendo en orden las ideas y reflexiones de lo que se va aprendiendo que, sin una ayuda o colaboración, la tarea se hace más difícil. Porque es un periodo en que uno trabaja de manera individual, por lo que es muy necesario ese acompañamiento para no sentirse frustrado en ciertos momentos pero que, a pesar de tener ese estímulo y acompañamiento, ha habido situaciones en que sí me he sentido un poco perdido y creer que no era capaz de encontrar el horizonte o de hacer frente a algo inesperado. Pero estas situaciones fueron superándose a medida que iba avanzando en el desarrollo del informe hasta su culminación.

Es algo parecido a lo que debieron sentir los antiguos navegantes del sur de Chile, que cuando comenzaban su travesía de explorar o pescar, sólo iban guiados por la luz de las

estrellas y el borde costero, pero sin saber qué hacer cuando las mareas lo desviaban o debían modificar su trazado original.

Por ello, en el trascurso de la investigación tuve que plantearme preguntas y dudas, ¿Qué hacer ahora con estos participantes que no continúan?, ¿cómo interpretar y analizar los datos recogidos para darle sentido? Preguntas de este estilo fueron las que aparecían en cada fase de mi proceso como investigador para construir y reconstruir este informe final.

Quizás no sea el más extenso, pero cada apartado, tiene el volumen que le ocupa, no abultándolo innecesariamente si no era necesario. Por ello, a lo mejor he pecado de descriptivo o de poco descriptivo (como sea el punto desde donde se le mire), de profundizar mucho o poco en ciertos ámbitos, pero esto, se ajusta necesariamente a tratar de darle más riqueza a lo presentado en el informe final.

### **10.3.2. Proyecciones de la investigación**

Espero este no sea un cierre de esta investigación, sino más bien sea el punto de partida, ya que no considero acabado el tema, ni menos que este sea el punto final de este proceso de investigación, sin que lo veo como un nuevo comienzo. Nos ha parecido importante dar algunos lineamientos de futuras investigaciones que se podrían realizar, que nos aportarán y ampliarán el conocimiento teórico, como también práctico respecto a este ámbito de estudio y dará mayor soporte a futuras investigaciones y elaboraciones de programas de formación docente, para que las prácticas pedagógicas en contextos multiculturales transformen la realidad y se puedan realizar efectivamente mejoras desemboquen en una mayor equidad, igualdad y justicia social en las salas de clases actuales, como también una continuidad a este fenómeno estudiado en esta investigación.

Sin lugar a dudas, esta investigación aportará un granito de arena en esta playa del conocimiento. Es un tema que genera mucho interés en todos los puntos cardinales del orbe, y especialmente en Chile, donde se pone en evidencia que se debería profundizar mucho más en esta área de investigación.

Si bien esta investigación se enfocó este fenómeno específicamente en una disciplina nueva, esto no quiere decir que haya estado cerrada a otras prácticas de otras disciplinas, pero al ser una realidad más cercana a la mi realidad profesional, decidí realizar esta investigación con este enfoque.

Por ello, basándonos en los resultados obtenidos en esta investigación, proponemos algunas recomendaciones que pueden ser útiles a la hora de enfocar nuevas investigaciones

**A)** Ahora bien, creemos que sería interesante seguir investigando en formación inicial con miras a otras investigaciones o tesis doctorales. En este sentido, creo que otros futuros temas a investigar con mayor profundidad, podría ser:

- Analizar los programas de estudios de la formación inicial de futuros profesionales de la educación en Historia y Ciencias Sociales, para reflexionar de manera crítica si responden a una formación desde un enfoque intercultural.

- Analizar las prácticas del profesorado en ejercicio en contextos multiculturales, que hayan terminado sus estudios con más años de egreso de sus universidades, y realizar quizás, una comparativa entre los resultados de ambos estudios.

- Como también el conocer y/o analizar el ejercicio de prácticas pedagógicas en otro nivel educativo, como en básica (primaria), independiente del tiempo en que el profesorado haya terminado sus estudios en la universidad.

**B)** Como lo hemos planteado, una formación en diversidad cultural no puede ser aislada, por lo mismo sería interesante que se realizarán investigaciones más transversales, con lo que se mejoraría, completaría, enriquecería y/o profundizaría esta investigación, incorporando miradas desde otras disciplinas, así surgen otros temas a investigar:

- Analizar los programas de estudios de formación inicial de futuros profesionales en otras disciplinas, para reflexionar de manera crítica si se realiza una formación desde un enfoque intercultural.

- Conocer y analizar experiencias de éxito, historia de éxito o efectividad en programas de formación inicial o continua, en diversidad cultural.

**C)** Y como un ámbito que no se debe descuidar, sería centrar la mirada hacia los formadores de formadores, porque no sólo nos importa cómo se realizan esta formación a los futuros profesionales de la educación o a quienes ya están en ejercicio, sino que es importante y crucial saber más sobre este otro colectivo, por esto una línea a investigar podría estar dada por:

- Conocer y/o analizar propuestas de formación docente universitario en diversidad cultural.

**D)** Ahora bien, en términos metodológicos, también podría ser posible y viable que se generaran estudios desde otras perspectivas, en este sentido sería interesante emprender:

- Estudios biográficos narrativos para conocer en mayor profundidad las percepciones que se tiene respecto a la diversidad cultural independiente de la formación inicial adquirida, y no sólo a través de la utilización de cuestionarios para ello.

- Estudios donde se amplíen e incorporen otros participantes como objetos de estudio, entre ellos, al estudiantado inmigrante o no y sus familias, permitiría al centro educativo contar con mayores herramientas para el logro de mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje para todas y todos.

#### **10.4. Reflexiones Finales...**

Enseñar Historia y Ciencias Sociales en contextos multiculturales, es aceptar y promover el diálogo entre el estudiantado y el profesorado, para una comprensión de ambos, dejando de lado la invisibilidad que se hace desde los contenidos propios de la disciplina como también por parte de los centros educativos y del profesorado. Por lo que debería permitir posicionarnos en la colaboración de la solución de conflictos, a través de la comprensión y el reconocimiento de las diferencias, como elemento central de las relaciones culturales que se puedan establecer.

De esta manera la buena convivencia incluirá a todo el estudiantado, ya que, a través de un trabajo conjunto y colaborativo entre este y el profesorado, provocará que las

tensiones que se generan en las salas de clases, que en la mayoría de las veces son monótonas y represivas, disminuyan o desaparezcan.

Por ello, es necesario que el profesorado sea audaz políticamente, en el sentido de asumir lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje y la pedagogía conlleva, por ello, se debe alejar de esa idea de ser un profesional que replica el conocimiento, por ello, se debe cambiar esta visión de entregar o formar de manera doctrinal, por una visión más bien de manera concientizadora, porque los centros educativos deberían buscar la autonomía de los sujetos, porque de esta manera puede desarrollarse plenamente. En este sentido, y tal como tal como sostiene Freire (1997), el profesorado debe toma de consciencia que enseñar no sólo es el mero hecho de transmitir información, sino que de crear posibilidades de que esta de produzca o se construya, por lo que cada persona dentro de la sala de clases tiene un lugar importante, a la hora de esta construcción, porque cada experiencia posibilita el aprendizaje de todas y todos.

Sabiendo siempre que no es sólo su responsabilidad la educación de futuros ciudadanos, sino que tiene que ser una acción compartida por toda la sociedad, en donde la familia del estudiantado juega un rol trascendental.

Por último, esperamos que las aportaciones que hemos entregado en esta investigación, puedan ser recogidas por las instituciones pertinentes, para poder colaborar en una mejor formación del profesorado de egresa de las universidades, para que puedan enfrentarse de mejor manera a unas salas cada vez más multiculturales y pueda desarrollar su práctica pedagógica a niveles que este mundo globalizado nos exige.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Preteuille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: IDEA Books.
- (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène: Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.
- Aguado, M. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- (2010). *Diversidad cultural e Interculturalidad*. Madrid: UNED.
- Aguado, M. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En M. Aguado y M. del Olmo (coords.), *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 15-29). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- (1998). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M. Jiménez (coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 87-104). Madrid: Dykinson.
- Aguado, M., Gil, J., Jiménez, R., Sacristán, A., Ballesteros, B., Malik, B., y Sánchez, M. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar: Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 471-475.
- Aguado, M. y Álvarez, B. (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea/Intercultural education. Teacher training needs an european perspective*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Aguado, M., Bartolomé, M., Besalú, X., Jordán, J., Moreno, C., y Sanz, M. (2006). *La escuela Multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Aguado, M., Gil, I., y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-294.
- Aguirre, A. (2000). Demarcación de la psicología cultural. *Anuario de Psicología*, 31(4), 109-137.



- Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos*. España: Narcea.
- (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research Special Education Needs*, 7(1), 3-7. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: Manual para la formación del profesorado*. España: Narcea S.A.
- Allemann-Ghionda, C. (2001). Sociocultural and linguistic diversity, educational theory, and the consequences for teacher education: A comparative perspective. In C. Grant & J. Lei (Eds.), *Global constructions of multicultural education: Theories and realities* (pp. 1 -26). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Almeyda, L., Milos, P., y Whipple, P. (2001). *Historia y Ciencias Sociales 2º Medio*. Santiago de Chile: Mare Nostrum.
- Alonso, L. (2003). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Alvites, L. y Jiménez, R. (2011). Niños y Niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile. *Revista Synergies Chili* 7, 121-136.
- Aman, R. (2010). El indígena "Latinoamericano" en la enseñanza: representación de la comunidad indígena en manuales escolares europeos y latinoamericanos. *Revista Estudios Pedagógicos XXXVI* (2), 41-50.
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro Estudios Andaluces.
- Anguera, M. (2000). Del registro narrativo al análisis cuantitativo: Radiografía de la realidad perceptible. En *Ciència i cultura en el segle XXI. Estudis en homenatge a Josep Casajuana* (pp. 41-71). Barcelona: Reial Academia de Doctors.
- Antúnez, S., del Carmen, L., Imbernón, F., Parcerisa, A., y Zabala, V. (2009). *Del proyecto educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Graó.

- Aranguren, C. (2005). Retos científicos y sociales en la enseñanza de la Historia. *Revista Historia, Presente y pasado*, 10(19), 161-169.
- Arbeláez, M. y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31.
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- Aron, A., y Milicic, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhe*, 9(2), 117-123.
- Ausubel D., Novak J. y Hanesian H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Banks, J. (1991). Teaching Multicultural Literacy to Teachers. *Teaching Education*, 4(1), 133-144.
- Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., y Tarín, E. (2010). *El estudio de casos*. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Barrios, L. y Palou, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Revista Educación y Educadores* 17(3), 405-426.
- Bartolomé, M. (1981). *Estudios y experiencias sobre educación en Valores*. Madrid. Narcea.
- (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>
- Bartolomé, M. (coord.) (1997). *Diagnóstico a la escuela Multicultural*. Barcelona: Cedec.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (coords.) (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable: Guía para el profesorado de Secundaria*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J., Marín, M., y Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 277-319.
- Bauman, Z. (2012). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beattie, V., McInnis, B., & Fearnley, S. (2004). A methodology for analyzing and evaluating narratives in annual reports: A comprehensive descriptive profile and metrics for disclosure quality attributes, *Accounting Forum*, 28(3), 205-236.
- Benedito, V. (1978). *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Benejam, P. y Pagès, J. (coords.) (1998). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Pearson.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- (2010). *La educación intercultural y el currículo escolar*. Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación. Girona: Universidad de Girona.
- Besalú, X. y Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural: propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Alcalá de Guadaíra: Mad.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Beyer, L. (2001). The value of critical perspectives in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52, 151-161.
- Bilbokaite, I. (2012). Perception and expression of interculturality in educational practice from pedagogical perspective. In *EDULEARN 12*, 4th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, España.
- Blanco, N. (2002). Educar a mujeres y a hombres. *Revista Género y educación: la escuela coeducativa*, 37-46.
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2010). La Observación. En S. Nieto (ed.), *Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación Educativa* (pp. 129-144). Madrid: Dykinson.

- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (eds.) (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bustos, R. y Pizarro, E. (2017). Migrantes en aulas de la frontera chilena: Representaciones según el país de origen. *Revista Prisma social*, 19, 215-235.
- Cabrera, F., Espín, J., Marín, M., y Rodríguez, M. (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. En M. Essomba (ed.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 75-80). Barcelona: Graó.
- Cabrero, J. (1990). *Análisis de Medios de Enseñanza*. Sevilla: Alfa.
- Cabrero, J. y Loscertales, F. (eds.). (1996). Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa. *Revista Bordón*, 48(4), 375-392.
- Calvo, T. (2003). *La Escuela ante la Inmigración y el Racismo. Orientaciones de Educación Intercultural*. Madrid: Popular.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cantón, I. y Pino-Juste, M. (2011). *Diseño y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Alianza.
- Cardona, M. (2003). Mainstream teachers' acceptance of instructional adaptations in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 311-332.
- Carretero, M. (1996). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- (2001). Enseñanza de la Historia y construcción de una identidad nacional en Latinoamérica. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, Barcelona: Praxis, 52-57.
  - (2007). *Documentos de identidad, La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M y Borrelli, M. (2006). Reconponer la memoria, pensar el conflicto, en *Cuadernos de Pedagogía (Monográfico 362)*, Barcelona: Praxis, 70-72.

- Carretero, M y Kriger, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos. En M. Carretero, A. Rosa y M. González (comps.), *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva* (pp. 161-188). Buenos Aires: Paidós.
- Carrillo, J. y Contreras, L. (1995). Un modelo de categorías e indicadores para el análisis de las concepciones del profesor sobre la Matemática y su enseñanza. *Educación Matemática*, 7(3), 79-92.
- Casassus, J. (2003). *La Escuela y la (des) igualdad*. Santiago de Chile: LOM.
- (2008). Aprendizaje, emociones y clima de aula. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 6(7), 81-95.
- Cava, M. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cea, M. y Valles, M. (2010). *Evolución del racismo y la xenofobia en España. Informe 2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cernadas, F., Lorenzo, M., y Santos, M. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores, *Educación*, 55(1), 19-37.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, París: La Pensée Sauvage. [Ed. cast.: *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 1997.].
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de Pensamiento de los Docentes. En M. Wittrock (comp.) *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Antioquía: Ediciones Universidad de Antioquía.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 50-54.

- Comenio, J. (2007). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Cortés del Castillo, D. (2008). *Creecer en movimiento: Niños inmigrantes latinoamericanos en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Chile.
- Cox, C. (1997). La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación. *Colección de estudios CIEPLAN*, 45, 5-32.
- Croll, P. (2000). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Dagkas, S. (2007). Exploring teaching practices in physical education with culturally diverse classes: a cross-cultural study. *European Journal of Teaching Education*, 30(4), 431-443.
- Davini, M. (1996). *Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales*. Buenos Aires: Paidós.
- De Ketele, J. (1984). *Observar para educar*. Madrid: Visor.
- Del Alba, A. (2005). La complejidad del currículum: El pensar y el actuar en materia de currículum en la primera década del siglo XXI. Ponencia presentada en el *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Sonora, México.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo: Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Valle, S. y García, M. (2007). *Cómo programar paso a paso en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Denzin, N. (1978): *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz-Aguado, M. (2006). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. España: Pirámide.

- Díaz Barriga, A. (2005). Diversidad cultural y currículum. ¿Es factible una articulación? *Revista Pensamiento Educativo*, 37(2),52-63. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/355/757>
- Díaz Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Revista Perfiles Educativos*, 82, 40–66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208204>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dorio, I., Massot, I. y Sabariego, M. (2004). Metodología Cualitativa. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 267-366). Madrid: La Muralla.
- Elacqua, G. (2012). The Impact of School Choice and Public Policy on Segregation: Evidence from Chile, *International Journal of Education Development*, 32(3), 367-492
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Editorial Morata.
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Revista Avances en medición*, 6(1), 27-36. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>
- Escudero, J. (1981). *Modelos Didácticos*. Barcelona: Oikos Tau.
- (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educación*, *núm. especial*, 101-138. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/educar.693>
- Essomba, M. (2007a). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. En J. Álvarez y L. Batanaz, *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 177-212). Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2007b). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

- (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela: 10 ideas claves*. Barcelona: Graó.
- (2009). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- (2015). La formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En A. Escarbajal (ed.). *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 127-142). Madrid: Narcea.

Esteve, J. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural, *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 56(1), 95-116.

- (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-27). Madrid: OEI-Fundación Santillana.

FACSO. (2006). Informe de antecedentes del país para OCDE: Evaluación de las políticas educacionales de Chile. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd\(2004\)revisiõndepoliticaseducacionenchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd(2004)revisiõndepoliticaseducacionenchile.pdf)

Ferrer, M. y Martín, A. (2010). ¿Pedimos peras al olmo? una escuela inclusiva con familias de exclusión social. *Aula de Innovación Educativa*, 197, 13-16.

Fernández Cruz, M. (2006). Desarrollo profesional docente. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Fernández García, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

Fernández García, T. y García Molina, J. (coords.) (2005). *Multiculturalidad y educación; teorías, ámbito y prácticas*. España: Alianza.

Fernández, González J.; Elórtegui, N.; Rodríguez, J., y Moreno, T. (1997). ¿Qué idea se tiene de la ciencia desde los modelos didácticos? *Alambique*, 12, 87-99. Recuperado de <http://www.grupoblascabrera.org/webs/ficheros/08%20Bibliograf%C3%ADa/03%20Moddid/22%20Idea%20ciencia%20modelos%20didacticos.pdf>



- Figueredo, V. y Ortiz, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5, 160-179.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, R. (2009). *Observando Observadores: Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Santiago de Chile: Ediciones PUC.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. Madrid: Las Ediciones de las Piqueta.
- (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
  - (2001). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-259). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra. Servicio de Publicaciones.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Friera, F. (1995). *Didáctica de las ciencias sociales*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Gairín, J. (1986). *Aprendizaje y cambio de actitud en la didáctica especial de las matemáticas* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Gairín, J. y Rodríguez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/educar.70>
- Galindo, R. (2005). Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad. En C. García y otros (eds.), *Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 305-343). Almería: Universidad de Almería.
- García Castaño, F., Granados, A., y García-Cano, M. (1999). De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. En A. Franzé y L. Mijares (eds.), *Lengua y cultura de origen:*

- niños marroquíes en la escuela española* (pp. 215–280). Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- García Fernández, J. y Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- García Pérez, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, 1-12.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gil, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, Madrid. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Igil/Documento.pdf>
- Giménez, C. (2010). *El interculturalismo: propuesta conceptual y aplicaciones prácticas*. Bilbao: Ikuspegi. Observatorio Vasco de Inmigración.
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Girard, K. y Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona: Granica
- Gómez Mendoza, M. (2005). La Transposición Didáctica. Historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 83-115.
- Gómez Rijo, A. (2005). La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación Deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(18), 89-99.
- González Parera, M. (2012). *Estudi de les dimensions formatives i creatives del teatre. Mirades des de la complexitati oportunitats didàctiques*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- González Soto., P. (2002). *Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno*, 12. Proyecto CRESUR, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID.

- Google. (s.f.). [Ubicación de Chile en América del Sur], (03 de octubre 2015). Recuperado de <https://www.saberespractico.com/geografia/limites-de-chile/>
- [Mapa de la Región Metropolitana, Santiago de Chile,], (02 de marzo 2016). Recuperado de [http://bcn.cl/siit/mapoteca/comuna\\_view?dato=Estaci%C3%B3n%20Santiago](http://bcn.cl/siit/mapoteca/comuna_view?dato=Estaci%C3%B3n%20Santiago)
- Goyette, R., Doré, R., & Dion, É. (2000). Pupil's misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(1), 3-14.
- Grande, P. (2014). Multiculturalismo y enseñanza de la Historia en la Argentina contemporánea: ¿una relación en ciernes? *Polifonías Revista de Educación*, 3(5), 171-196.
- Grant, C, & Sleeter, C. (1989). Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform. In J. Banks, & M. Cherry (eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 46-65). London: Ally and Bacon.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturista. En J. Gimeno y G. Pérez (ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guzmán, R. y González, I. (2006). El currículum integrado y la visibilidad de las culturas. *Revista Investigación en la Escuela*, 59, 31-43.
- Hassani, M. (2005). ¿Quelles fonctions éducatives pour l'enseignement de l'histoire dans une société multiculturelle? En C. García y otros (eds.), *Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural: Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 177-188). Almería: Universidad de Almería.
- Heimberg, C. (2005). L'alterité et le multiculturalisme au coeur de l'histoire enseigné. En C. García y otros (eds.), *Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural: Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 17-32). Almería: Universidad de Almería.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la Metodología de la Investigación Empírica*. Barcelona: Paidotribo.

- Hernández Cardona, F. (2000). Epistemología y diversidad estratégica en la Historia y las Ciencias Sociales. *Revista Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24,19-31.
- Hernández González, P. (1997). *Perfil de la migración limítrofe en Chile: descripción y análisis de la inmigración peruana y boliviana*. Santiago: OIM-Chile.
- Hernández y Hernández, F. y Sancho, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Secretaría General Técnica (MEC).
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, R. (2005). El genio pedagógico de Comenio y las vicisitudes de la Educación de hoy. *Revista Praxis*, 5(6), 95-105.
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, N., Figueroa, A., Rodríguez, M., y Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 225-239.
- Illanes, R. y González, R. (2006). Interculturalidad v/s multiculturalidad. *Revista Digital Investigación y Educación*, 22. Recuperado de [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n22/nivel\\_otros\\_titulo\\_interculturalidad\\_vs\\_multiculturalidad.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n22/nivel_otros_titulo_interculturalidad_vs_multiculturalidad.pdf)
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- (coord.) (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- INE. (2017). *Resultados Censo de Población y Vivienda*, Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos* 36(1), 287-297.
- Infante, M. & Matus, C. (2009). Policies and practices on diversity: Reimagining possibilities for new discourses. *Disability and Society*, 24(4), 437-445. doi<http://dx.doi.org/10.1080/09687590902879049>

- Infante, M., Ortega, P., Rodríguez, M., Fonseca, C., Matus, C., y Ramírez, V. (2008). (Co)Construcción de los discursos sobre diversidad. Trabajo presentado en *Primer Congreso Internacional: La Universidad y la Atención a la Diversidad cultural. De la discriminación a la inclusión*, Santiago de Chile.
- Jiménez, B. (1991). Los sistemas y modelos didácticos. En A. Medina y M. Sevillano (coords.), *Didáctica-adaptación. El curriculum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación* (pp.705-733). Madrid, UNED.
- Jordán, J. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. (2001). Realidad multicultural y educación intercultural. En E. Castella, J. Jordán y C. Pinto (eds.), *La educación intercultural, una respuesta a tiempo* (pp. 9-56). Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
  - (2004). Introducción: la formación permanente del profesorado en educación intercultural. En J. Jordán, X. Besalú, M. Bartolomé, M. Aguado, C. Moreno y M. Sanz (eds.), *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 11-48). Madrid: Catarata.
  - (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *ESE. Estudios sobre Educación*, 12, 59-80.
- Jordán, J. y Pinto, C. (2001). Estrategias y experiencias pedagógicas. En E. Castella, J. Jordán y C. Pinto (eds.), *La educación intercultural. Una respuesta a tiempo* (pp. 101-123). Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Jorquera, M. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 214, 52-74.
- Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Kaluf, C. (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*, 3, Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Kincheloe, J. y Steimberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

- Kymilcka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: SPICUM.
- (2008). La escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la educación intercultural: el compromiso de los profesores, *Revista Campo Abierto*, 27(1), 13-35.
  - (2010a). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas, *Revista Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
  - (2010b). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo, *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 223, 311-332.
  - (2011). *Convivencia y Educación Intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante: ECU.
  - (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y de la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, número monográfico (octubre), 8-31.
  - (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197.
  - (2015). *Las esencias de la Educación Intercultural*. Málaga: Aljibe.
- Ley N° 18.956, 22 de marzo, reestructura el Ministerio de Educación Pública, Diario Oficial de la República de Chile (1990).
- Lomas, C. (2006). El sexismo en los libros de texto. En A. González y C. Lomas, *Mujer y educación Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 193-222). Barcelona: Graó.
- López, F. y Sentís, F. (2000). Las adaptaciones del currículum en primaria. En R. Alcudia, (ed.), *Atención a la diversidad* (pp. 85-90). Barcelona: Graó.

- Ludewig, C. (1999). Universo y Muestra. México: Colegio Mexicano de Ortopedia y Traumatología. Recuperado de <http://www.smo.edu.mx/colegiados/apoyos/muestreo.pdf>
- Mayorga, M. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 15, 91-111.
- Mckeman, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J., Haager, D., & Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60(3), 249-261
- Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: Un desafío para una educación moderna. *Revista Pensamiento Educativo*, 26, 173-200. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/171/public/171-417-1-PB.pdf>
- Maiztegui, C., Villardón, L., Navarro, M., y Santibáñez R. (2019). Hacia un enfoque de justicia social: la percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero. *Educar*, 55(1), 119-140.
- Mallart, J. (2000). Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 58(217). 417-438.
- (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En A. Sepúlveda y N. Rajadell (eds.), *Didáctica General para psicopedagogos* (pp. 23-57). Madrid: UNED.
  - (2009). Didáctica: perspectivas, teorías y modelos. En A. Medina, y C. Domínguez, *Didáctica: Formación básica para profesionales de la educación* (pp. 30-74). Madrid: Universitas.
- Marchena, R. (2005). El ambiente en las clases de Matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Revista Bordón*, 57(4), 197-210.
- Martín López, F. (1988). Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 25-31.

- Martín Izard, J. (2010). Técnica de encuesta: Cuestionario y Entrevista. En S. Nieto (ed.), *Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación Educativa* (pp. 145-168). Madrid: Dykinson.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 41-50.
- (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa. En J. Martínez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 57-68). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.
- Martínez Chicón, R. (2015). Universidad: interculturalidad en la formación, eficacia en la profesión. *Opción*, 31(6), 511-524.
- Martínez Muñoz, M. (1996). *El clima de la clase*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas: la construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*, Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mauviel, M. (1985). Qu`appelle-t-on études Interculturelles en Sciences Humaines et Sciences de l`Education? Esquisse d`un état de la question. En C. Clanet, (ed.), *L`Interculturelle en Éducation en Sciences Humaines* (pp. 3-20). Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail.
- Mayorga, M. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Tendencias Pedagógicas*, 1(15), 91-111.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa: Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Medina, A. (2003). Enfoques, teorías y modelos de la Didáctica. En A. Medina y F. Salvador (coords), *Didáctica general* (pp. 213-237). Madrid: Prentice Hall.



- Mendoza, M. (2005). La Transposición Didáctica: Historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de estudios educativos, 1*, 83-115.
- MINEDUC. (2001). *La Educación Parvularia en Chile – Aportes a la reflexión y acción*. Santiago: MINEDUC-Chile.
- (2005). *Orientaciones para la Contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: MINEDUC-Chile.
  - (2007). *Ley General de Educación*. Santiago: MINEDUC-Chile.
  - (2016). *Estadísticas de la Educación 2016*. Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. Santiago: MINEDUC-Chile.
  - (2018). *Indicadores de la Educación 2010-2016*. Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. Santiago: MINEDUC-Chile.
- Moliner Miravet, L. y Moliner García, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva, 3*(3), 23-33.
- Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2013). La educación intercultural bilingüe en la región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Diálogo andino, 42*, 69-87.
- Moreno, J., Cervelló, E., Martínez, C. y Alonso, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación, 44*, 167-190.
- Morin, E. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Murillo, F. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista Organización y Gestión Educativa, 1*, 17-21.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (comp.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.

- Neufeld, M. (2006). Diversidad, interculturalidad y educación. En A. Ameigeiras, y E. Jure (coords.), *Diversidad cultural e interculturalidad* (pp. 65-72). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Nieto, S. y Santos, M. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: Perspectivas en los Estados Unidos y en España. *Revista Teoría de la Educación*, 9, 55-74.
- Nielse, L. (2013). Enseñanza de la historia y la identidad en la sociedad multicultural sueca, *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 2(1), 139-157.
- Notó, C. (1998). Normas de convivencia en el aula y el centro. En G. Casamayor (coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos: La disciplina en la enseñanza secundaria* (pp. 59-70). Barcelona: Graó.
- Obuljen, N. (2006). *UNESCO's Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions: Making it Work*. Zagreb: UNESCO-Instituto de Relaciones Internacionales. Recuperado de [http://www.culturelink.org/publics/joint/diversity01/Obuljen\\_Unesco\\_Diversity.pdf](http://www.culturelink.org/publics/joint/diversity01/Obuljen_Unesco_Diversity.pdf)
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, (15), 33-56.
- Ossandón, L. (2011). De las distintas formas de aproximarse al panorama de la didáctica de las ciencias sociales. Una propuesta de lectura al problema. *Revista Pensamiento Educativo*, 30(1), 139-175. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/217>
- Páez, C. (2006). *Los Modelos didácticos*. Recuperado de <http://carmenps2.wordpress.com/2006/12/11/modelos-didacticos/>
- Pagès, J. (1993). Psicología y didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, 62-63, 121-151.
- (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículo y la formación del profesorado. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.

- (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: El currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Pensamiento Educativo*, 30,255-269. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/222>
  - (2004). Enseñar a enseñar Historia: La formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En J. Gómez y M. Nicolás (coords), *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Universidad de Murcia: Aula de debate.
- Palomero, J. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 55(20, 1), 207-230.
- Panikkar, R. (2005). *Paz e Interculturalidad: Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.
- Peñalva A. y Leiva, J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario, *Educación*, 55(1), 141-158.
- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE: Estudios sobre Educación*, 18, 37-57. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4651/4008>
- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. (I): Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: Macmillan.
- Piaget, J. (1996). La actualidad de Juan Amós Comenio (Prefacio), en *Juan Amos Comenio: Páginas Escogidas*. Buenos Aires: AZ Editora-UNESCO.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Pozo, J., Asensio, M., y Carretero, M. (1989). Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. En M. Asensio, M. Carretero y J. Pozo (coords.), *La Enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 211-240). Madrid: Visor.

- Prats, J. (2000). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 7-17.
- (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica innovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prat, M. y Soler, S. (2003). Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas. Barcelona: INDE.
- Quintana, M. (2012). ¿Qué es multiculturalismo (y que no es)? *ACTA*, 51, Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes, 19-34. Recuperado de [http://www.acta.es/medios/articulos/cultura\\_y\\_sociedad/051019.pdf](http://www.acta.es/medios/articulos/cultura_y_sociedad/051019.pdf)
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M., & Uribarri, M. (2007). Guidance in the area of socio-emotional competencies for secondary students in multicultural contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(5), 159-178.
- Riehl, C. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70, 55-81.
- Rodríguez, C. (2004). ¿Qué es Educación? *Revista Digital Investigación y educación*, 12. Recuperado de [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n12/educar.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n12/educar.pdf)
- Rodríguez Gómez, G. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Romero, G. y Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado-REIFOP*, 11(3), 29-36. Recuperado de [https://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1240849938.pdf](https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240849938.pdf)

- Rosa, A. (2006). Recordar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo y para el futuro de quién? En M. Carretero, A. Rosa, y F. González, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 41-52). Buenos Aires: Paidós.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Irvington Publishers.
- Ruiz Bueno, A. (2008). La muestra: algunos elementos para su confección. Fitxa metodològica. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1, 75-88.
- Ruiz Olabuenaga, J. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M. (2002). *La educación Intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- (2004). Metodología Cualitativa. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.123-158). Madrid: La Muralla.
- Sagastizábal, M. (coord.). (2009). *Aprender y enseñar en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Salazar, G. y Pinto, J. (1999). *Historia Contemporánea de Chile, Estado, Legitimidad, ciudadanía, III*. Santiago de Chile: LOM.
- Sandín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad, *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santos Guerra, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- (2000). *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- Santos Rego, M. (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.

- Santos Rego, M., Cernadas, F., y Lorenzo, M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137.
- Santos Rego, M., Godás, A., y Lorenzo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre educación*, 23, 43-62.
- Schmelkes, S. (2005). Educar en y para la diversidad. *Revista Pensamiento Educativo*, 37(2), 38-51. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/354/756>
- Soriano, E. (2003). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- (2006). La interculturalidad: una oportunidad para aprender. Propuestas metodológicas para una educación intercultural. En M. Rebollo, *Género, Interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 171-196). Madrid: La Muralla.
  - Soriano, E. (2009). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. y Peñalva, A. (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. En A. Escarbajal (ed.). *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 113-126). Madrid: Narcea.
- SOS Racisme Catalunya. (2018). *L'estat del racisme a Catalunya 2018*. Recuperado de <http://www.sosracisme.org/wp-content/uploads/2019/03/informe-2018-web.pdf>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M. y Casas-Cordero, F. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la inclusión*. Santiago de Chile: OIM-Universidad Alberto Hurtado.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. California: Sage.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Toledo, P. (1999). *El ambiente universitario: estudio descriptivo y comparativo del clima de aula de la Universidad de Jaén*. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Tomachewski, K. (1966). *Didáctica General*. México: Grijalbo.
- Toro, J. (1996). *El proyecto de nación y la formación de los educadores en servicio*. Santa Fe de Bogotá: Fundación Social.
- Tovías, S. (2005). Una mirada intercultural desde el educador en formación permanente. En M. Antón y B. Moll (eds.), *Educación infantil. Orientaciones y recursos (0-6)* (pp. 412-480). Barcelona: CISS-Praxis.
- Touraine, A. (1995) ¿Qué es una sociedad multicultural?, *Claves de la Razón Práctica*, 56, 14-25. Madrid.
- Trujillo, F. (2010). Promover y fomentar la educación intercultural como un eje fundamental de la formación del profesorado. En R. Flecha. *Libro Blanco de la Educación Intercultural* (pp.52-53.). Aragón: FETE-UGT.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Madrid: Santillana-UNESCO.
- (2005a). *Políticas educativas de atención a la diversidad: Brasil, Colombia, Chile, Perú y México, I*. Santiago: UNESCO-Chile.
  - (2005b). *Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de las Expresiones culturales*. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
  - (2010). *Datos mundiales de educación (7ª ed.) 2010/11*. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Chile.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Chile.pdf)

- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- Valle, M. del y Curotto, M. (2005). Estrategias docentes en propuestas didácticas para EGB. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(11), 1-17. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1044Valle.PDF>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Velázquez, C. (2008). Las actividades cooperativas como recurso para el tratamiento de los conflictos en las clases de educación física. En A. Fraile, V. López, J. Ruiz y C. Velázquez. *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física* (pp.117-161). Barcelona: Graó
- Vera, J. (2007). Teoría y método en el diseño curricular intercultural por competencias. *Revista Ra Ximhai* 3(2), 397-416. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/461/46130210/>
- Verne, E. (1988). Les politiques d'éducation multiculturelle: Analyse critique. En F. Ouellet (ed.), *Pluralisme et École* (pp. 27-66.). Paris: OCDE.
- Walsh C. (2005). ¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo?, En DIBNI, *La Interculturalidad en la Educación* (pp. 4-19). Lima: Ministerio de Educación.
- Wiggins, G. (2011). Giving Students a Voice: The power of Feedback to Improve Teaching. *Educational Horizons*, 89(3), 23-26.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en Educación: conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage.
- Ysseldyke, J., Thurlow, M., Wortuba, J., & Nania, P. (1990). Instructional arrangements: Perceptions from general education. *Teaching Exceptional Children*, 22(4), 4-8.





## **ANEXOS**



## Anexo 1. Protocolo para la elección de los casos

### Carta 1. Contacto con Dirección de Educación de la Municipalidad de Santiago-Chile.

 UNIVERSITAT DE BARCELONA 

Departament de Didàctica i Organització Educativa  
Passeig de la Vall d'Hebron, 171  
Edifici de Llevant  
08035 Barcelona  
Tel. 93 403 50 04  
Fax 93 403 50 14

Barcelona – España, 01 de Junio de 2016.

Directora DEM –Santiago

Presente:

Mi nombre es Rodrigo Cid Cifuentes, chileno, Profesor de Historia y Cs. Sociales, y actualmente realizo mi tesis doctoral en la Universidad de Barcelona (España).

Junto al *Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico-GIAD*<sup>1</sup>, del Departamento de Organización y Didáctica Educativa, de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona-España(UB), realizamos un estudio relacionado con las didácticas docentes del profesorado en contextos multiculturales, materializado a través de la tesis doctoral que tiene por título “Las prácticas docentes del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de Chile en contextos multiculturales”, bajo la supervisión del Dr. Joan Mallart i Navarra (UB).

Actualmente nos encontramos en la fase de selección de participantes, que se desarrollará en su comuna. Por lo cual, solicitamos tuviera a bien, tener una reunión para explicarle con mayores detalles las finalidades de éste estudio, que nos permitiría aprender de las vivencias del profesorado que trabaja en estos contextos multiculturales, y conocer de cerca su realidad, sus experiencias, necesidades y/o problemáticas, dándoles la palabra.

En esta reunión, también solicitaríamos las autorizaciones para ingresar a algunos centros, previa reunión y autorización que haríamos con los directores y equipo de gestión de esos establecimientos educacionales seleccionados.

Con este estudio pretendemos contribuir a una mejor enseñanza, realizando un análisis desde la disciplina de Historia y Cs. Sociales para saber cómo aportar a una mejor inclusión de niñas y niños inmigrantes insertos en nuestros colegios.

A la espera de una pronta y favorable respuesta, le saludamos cordialmente

  
Doctorando  
Rodrigo Cid Cifuentes



  
Director de Tesis  
Joan Mallart i Navarra

**Contacto:** Rodrigo Cid Cifuentes. [reidcifu7@alumnes.ub.edu](mailto:reidcifu7@alumnes.ub.edu)

<sup>1</sup> Grupo de Investigación reconocido por la Generalitat de Cataluña-España.

Paper  ECOLÒGIC

## Carta 2. Contacto con Directores/as de Centros Educativos.



UNIVERSITAT DE BARCELONA

Departament de Didàctica i Organització Educativa

Passeig de la Vall d'Hebron, 171  
Edifici de Llevant  
08035 Barcelona  
Tel. 93 403 50 04  
Fax 93 403 50 14

Barcelona – España, 20 de Junio de 2016.

Señor/a Director/a del Establecimiento

Atentamente:

Mi nombre es Rodrigo Cid Cifuentes, profesor de Historia y Ciencias Sociales, chileno, y actualmente me encuentro realizando mi tesis doctoral en la Universidad de Barcelona (España), sobre la práctica docente del profesorado de Historia y Ciencias Sociales que trabaja en contextos multiculturales.

La intención de la investigación es realizar un estudio de las vivencias del profesorado que trabaja en estos contextos, conocer su realidad y dar la palabra a las personas que trabajan día a día en este entorno, para conocer de cerca sus experiencias, necesidades y/o problemáticas ante el aumento de la diversidad cultural en su aula.

Para ello, nos gustaría poder tener una reunión informativa y extendida sobre las finalidades, características de esta investigación con su equipo de gestión y, solicitar la autorización de para tener una reunión informativa con el profesorado del Departamento de Historia y Ciencias Sociales de su establecimiento, y realizarles la invitación de participación voluntaria en este estudio.

Esperando recibir pronta respuesta y agradeciendo de antemano su colaboración.

Le saluda muy cordialmente.

Rodrigo Cid Cifuentes

[rcidcifu7@alumnes.ub.edu](mailto:rcidcifu7@alumnes.ub.edu)

Visto bueno investigador responsable: Dr. Joan Mallart i Navarra.

### Carta 3. Autorización Director/a para realizar entrevistas y observaciones de clases.



Santiago de Chile, 15 Julio, 2016.

Estimado Director/a:

Con motivo de la realización de la tesis doctoral sobre " Las prácticas docentes del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de Chile en contextos multiculturales", y con la intención de conocer de cerca la práctica pedagógica del profesorado de Historia y Ciencias Sociales, que trabaja en contextos multiculturales, nos gustaría poder conocer la realidad de su centro educativo a partir de entrevistas y observaciones del/la profesor/a \_\_\_\_\_ . Cabe destacar que ya hemos contactado previamente con el profesorado y nos han dado su visto bueno para asistir a algunas de sus clases de Historia.

Nuestra intención es realizar las observaciones durante el tercer trimestre de este curso académico 2016. Por tanto, se solicita a la dirección del establecimiento:

- Permitir la asistencia del investigador, el Sr. Rodrigo Cid Cifuentes, a su establecimiento educacional, particularmente en las clases de Historia y Ciencias Sociales que realiza en el curso \_\_\_\_\_ para hacer una observación no participante. Se prevé realizar un total de 8 a 15 sesiones.

Agradeciendo de antemano su colaboración y a la espera de una respuesta,

le saludo muy cordialmente,

El investigador principal: Rodrigo Cid Cifuentes.

Visto bueno, Investigador responsable: Dr. Joan Mallart i Navarra.

Por cualquier duda, puede ponerse en contacto a través de:

Email: [rcidcifu7@alumnes.ub.edu](mailto:rcidcifu7@alumnes.ub.edu) teléfono: +56-9-95884578

## Anexo 2. Consentimiento de participación

---



### Consentimiento de Participación en la Investigación

Tesis doctoral:

**El profesorado de Historia y Ciencias Sociales ante los retos de la diversidad cultural:  
Un estudio de casos en la comuna de Santiago de Chile.**

Estamos realizando un estudio sobre la práctica pedagógica en salas multiculturales de establecimientos educacionales de la comuna de Santiago (Chile).

Como hemos comentado anteriormente, en esta fase del estudio debemos hacer entrevistas y realizar algunas observaciones de clases.

De acuerdo a lo que nos ha informado. Ud. tiene el interés de participar en este estudio, por tal motivo le solicitamos que los datos que recopilamos, tanto con las entrevistas y las observaciones se mantendrán en el anonimato, como también el hecho que puede dejar el estudio cuando estime conveniente.

Los datos recopilados sólo los conocerá y trabajará el doctorando Rodrigo Cid Cifuentes, Rut: 10.403.957-K, que se compromete a respetar y proteger la confidencialidad de estos.

Acepto y ratifico las condiciones requeridas para participar en el estudio, y doy mi consentimiento para lograr los objetivos de la investigación:

Yo, ..... Rut .....

Santiago..... de .....2016.

## Anexo 3. Guion de entrevista

---

- Antes de su realización, pediremos al entrevistador/a **si acepte que la conversación sea grabada.**
- Aseguraremos al entrevistador/a su **anonimato**, siempre y cuando él/ella lo desee de esta manera.
- Explicación de la tesis y porqué ha sido seleccionado, estructura de la entrevista, etc.

**Nombre del entrevistado:**

**Fecha:**

**Edad:**

**E: Explicación de la tesis y porqué ha sido seleccionado, estructura de la entrevista, etc.**

### Datos profesionales

- **¿En qué Universidad se formó?:**
- **Años de egreso de la Universidad:**
- **¿Cuántos años lleva de ejercicio docente?:**
- **¿En qué cursos o niveles hace clases?:.**

### I.- Trayectoria Formativa

- 1. E:** ¿Qué entiende Ud. por Educación? y por Pedagogía?
- 2. E:** ¿Qué sería una educación para la diversidad?
- 3. E:** ¿Qué entiende por diversidad cultural? y por interculturalismo?
- 4- E:** ¿La Universidad le aportó bastante o no tanto para su formación en este ámbito?
- 5. E:** ¿se encuentra preparado para atender la diversidad cultural?
- 6- E:** ¿ha tenido alguna formación posterior respecto a este ámbito?

### II.- Gestión de la Diversidad Cultural en el aula

- 7. E:** ¿Qué considera para planificar una clase?
- 8. E:** ¿Cuáles son los objetivos que propone para la clase?
- 9. E:** ¿Cuándo Ud. selecciona los objetivos de clases, lo hace pensando en la diversidad cultural?
- 10. E:**¿Qué estrategias didácticas utiliza principalmente en clase?
- 11. E:** ¿Qué tipo de actividades utiliza constantemente?
- 12. E:** ¿Con qué tipo de materiales y/o recursos trabajas principalmente?
- 13. E:** ¿Considera al estudiantado inmigrante con la utilización de estos recursos?



14. E: ¿Cómo evalúa en una sala multicultural?, ejemplo, de manera tradicional, diferenciada?
15. E: ¿Evalúa de manera sumativa o también formativa y diagnóstica?
16. E: ¿influye el contenido que explicas en el clima de aula?
17. E: La clase tiene momentos, ¿cómo logras llamar la atención del estudiantado o pones normas?

**III.- Atención a la Diversidad Cultural desde la asignatura de Historia y Cs. Sociales.**

Respecto este ámbito netamente con la disciplina de la Historia

18. E: ¿Qué es para usted la Historia?
19. E: ¿La disciplina de la Historia la consideras multicultural? ¿Por qué?
20. E: ¿Desde qué ámbito o visión explicas los contenidos de la Historia?
21. E: ¿Cree que los contenidos de la Historia incluyen al estudiantado extranjero?
22. E: ¿Hay aspectos del currículo de Historia donde se puede incluir específicamente la diversidad cultural en el aula o se puede trabajar en todo el currículo?
23. E: ¿Cómo transforma en contenido para que el estudiantado pueda entenderlo? ¿Cómo lo hace?
24. E: ¿Qué ha significado enseñar Historia en un aula con diversidad cultural?
25. E: ¿Cree que es necesario generar prácticas diferentes para contextos Multiculturales?
26. E: ¿Sería una ventaja tener una diversidad cultural en la sala de clases para enseñar Historia?

**Bueno profesor/a, le agradezco su tiempo y disposición para esta entrevista**

**Muchas gracias por todo.**

#### Anexo 4. Ficha modelo – Notas de campo

---

#### **PLANTILLA PARA LA OBSERVACIONES**

<b>Nº Observación</b>		<b>Fecha</b>		<b>Curso</b>	
<b>Profesor/a</b>		<b>Hora</b>		<b>Nº Estudiantes</b>	

## Anexo 5. Sistema categorial provisorio

---

*Primer Sistema Categorical del Estudio*

Trayectoria Formativa	Representación Pedagógica de la Formación	Pedagogía
		Educación
		Educación para la Diversidad
	Etapa Formativa	Formación Inicial
		Formación Permanente
Gestión de la Diversidad Cultural en el aula	Intervención Pedagógica	Planificación curricular
		Objetivos
		Estrategias / Actividades
		Contenidos
		Materiales / Recursos
		Evaluación
	Clima de Aula	Relación profesorado - estudiantado
		Normas de convivencia
Autovaloración de la Enseñanza de la Historia	Enseñanza en Diversidad Cultura	Ventajas / desventajas
		Oportunidades / Posibilidades