

El Índice de Inclusión como herramienta para la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo chileno. Aportes desde una propuesta metodológica.

Christian Danner Loyola Bustos
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso PUCV.
Loyola.cristian.d@gmail.com

Alex Adolfo Carvajal Villegas
Grupo de Estudios de Atacama (GEA).
Investigador Independiente.
aacarvajalv@gmail.com

Recibido: 16-09-2020 / Aceptado: 04-12-2020

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo contribuir al estudio de la interculturalidad educativa mediante la integración de los estudiantes migrantes en la realidad escolar, a partir de la generación de una propuesta metodológica que se fundamenta en una escala Likert basada en las dimensiones que desarrolla el Índice de Inclusión. Esta propuesta funciona como una herramienta de análisis que permite identificar las percepciones sobre el rol que asume el centro educativo y se contextualiza en una escuela municipal chilena. Finalmente, esta propuesta metodológica, a partir del uso sistémico y focalizado del Índice de Inclusión, se ajusta como una alternativa de gestión educativa hacia la interculturalidad y la inclusión, tanto educativa como social, de estudiantes y familias. También consideramos que esta alternativa puede ser aplicada en cualquier otro establecimiento educacional que tenga condiciones similares al descrito.

Palabras Claves: Índice de Inclusión, Educación Intercultural, Inclusión, estudiantes extranjeros, encuesta.

The Inclusion Index as a tool for the inclusion of foreign students in the Chilean educational system. Contributions from a methodological proposal.

Abstract

The present work aims to contribute to the study of educational interculturality through the integration of migrant students in the school reality. It starts from the generation of a methodological proposal with a Likert scale based on the dimensions developed by the Index of Inclusion. This proposal works as an analysis tool that allows identifying perceptions about the role assumed by the educational center. The proposal is contextualized in a Chilean public school. Finally, this methodological proposal, based on a systemic and focused use of the Inclusion Index, is adjusted as an educational management alternative intended towards interculturality and educational and social inclusion of students and their families. We also consider that this alternative can be applied in any other educational establishment under similar conditions to those described.

Keywords: Inclusion Index, Intercultural Education, Inclusion, foreign students, Likert scale.

O Índice de Inclusão como ferramenta de inclusão de alunos estrangeiros no sistema educacional chileno. Contribuições de uma proposta metodológica.

Resumo

O presente trabalho visa contribuir para o estudo da interculturalidade educacional por meio da integração dos alunos migrantes na realidade escolar, a partir da geração de uma proposta metodológica que se baseia em uma escala Likert a partir das dimensões desenvolvidas pelo Index de Inclusão. Esta proposta funciona como um instrumento de análise que permite identificar percepções sobre o papel assumido pelo centro educacional. A proposta está contextualizada em uma escola municipal chilena. Por fim, essa proposta metodológica, baseada na utilização sistêmica e focada do Índice de Inclusão, se ajusta como alternativa de gestão educacional para a interculturalidade e a inclusão educacional e social dos alunos e suas famílias. Consideramos também que esta alternativa pode ser aplicada em qualquer outro estabelecimento de ensino que possua condições semelhantes às descritas.

Palavras-chave: Índice de Inclusão, Educação Intercultural, Inclusão, estudantes estrangeiros, Escala Likert.

Introducción

En Chile, la inclusión y la diversidad son temas presentes en el discurso de las autoridades y de las nuevas políticas educativas. Contamos con un marco legal y un marco de políticas educacionales (Ley 20.3070 General de Educación, 2009; Ley 20.845 de Inclusión Escolar, 2015; Ley 20.422 que establece normas que garantizan la igualdad a personas con discapacidad, entre otras) que han puesto en relevancia la regulación del alumnado extranjero intentando favorecer su inclusión. No obstante, desde una mirada intercultural, la integración de estos alumnos(as) no pasa por el solo hecho de su incorporación en el aula, sino que implica un desafío mayor: poner práctica elementos “tales como; cercanía, aceptación, empatía, reconocimiento de valores entre el inmigrante y la sociedad de acogida” (Barrios - Valenzuela y Palou-Julian, 2014, p. 414).

El presente trabajo tiene como objetivo contribuir al estudio de la interculturalidad educativa mediante la integración de los estudiantes migrantes en la realidad escolar, a partir de la generación de una propuesta metodológica que se fundamenta en una encuesta realizada a partir de las dimensiones que el Índice de Inclusión, como herramienta de análisis que permite identificar las percepciones sobre el rol que asume el centro educativo, en función de propiciar la inclusión educativa de los y las estudiantes extranjeros y sus familias, además de la percepción que posee la comunidad escolar de una escuela municipal de Chile. Creemos que el ejercicio de esta propuesta tendrá un impacto favorable en el resultado de la articulación entre la reflexión en torno a las barreras y facilitadores para la inclusión de estudiantes migrantes en un centro educativo y lo declarado en el Proyecto Educativo institucional (PEI, 2018), misión y visión, de la Escuela Municipal. La selección de este centro educativo se basó en su proyecto educativo y en su componente demográfico, ya que cuenta con un 20% de familias inmigrantes, permitiendo el uso de la encuesta elaborada como una oportunidad para fortalecer los valores del respeto y la tolerancia declarado por la institución y, consecuentemente, potenciar los aprendizajes y la participación de la comunidad educativa de la escuela.

Desde la perspectiva de un Liderazgo Pedagógico, la propuesta metodológica se funda a partir de recalcar el rol que tiene el liderazgo del Director(a) y su equipo directivo en la organización escolar para cumplir con altas expectativa de mejora (Day, Leithwood y Hopkins, 2011; Hallinger, 2005; Ulloa y Gajardo, 2016; Leithwood, 2009; Bolivar, 2010). En este contexto, es fundamental que los equipos directivos tengan una mirada y visión de liderazgo de carácter inclusivo, asumiendo de buena manera los desafíos que implica seguir esa línea (González, 2003; 2008). De ahí que la importancia del uso del Índice para la Inclusión, como una herramienta, en los procesos de gestión sea fundamental.

El Índice se define como un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en nuestros centros escolares. Su objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro. Este instrumento es un verdadero compañero de viaje para aquellos centros educativos que quieren explorar un enfoque inclusivo aplicable en todos los niveles de la organización y que tenga en cuenta los puntos de vista de toda la comunidad educativa.

El Index considera la diversidad, cuya naturaleza puede estar relacionada con la religión, etnia, nivel socioeconómico, discapacidad y otras, como una fuente invaluable de recursos de apoyo al aprendizaje y a la enseñanza (Booth, Ainscow & Kingston, 2007, p 15- 87). Se compone de un proceso de autoevaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva (Ainscow, 2001).

Tabla 1: Dimensiones Índice de Inclusión

| | |
|---|---------------------------------------|
| DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas | |
| Construir comunidad | Establecer valores inclusivos |
| DIMENSIÓN B Elaborar políticas inclusivas | |
| Desarrollar una escuela para todos | Organizar la atención a la diversidad |
| DIMENSIÓN C Desarrollar prácticas inclusivas | |
| Orquestrar el proceso de aprendizaje | Mobilizar recursos |

Nota: Extraído de Ganuza, 2014, p 19.

De acuerdo con Ganuza (2014) el Índice puede ser utilizado en diversas formas: “como herramienta de reflexión para el profesorado o aplicando parte del cuestionario para cambiar aspectos concretos. El alcance y duración de ese proceso evaluativo varían de un centro a otro” (Ganuza, 2014, p. 20). Dentro de los elementos centrales del Índice, encontramos sus dimensiones, indicadores y preguntas (ver tabla 1).

1. Inclusión, Diversidad e Interculturalidad

De acuerdo con Aguado (2003) la integración es, sin lugar a dudas, uno de los fenómenos de mayor importancia en los últimos años en la educación y de mayor trascendencia en la sociedad. La integración ha sido, desde la década de los sesenta, un tema que ha originado el despertar a favor de derecho de las minorías a no ser discriminadas por razón de sus diferencias y juega un papel de vital importancia para el desarrollo de individuos y sociedades. Según López Melero (2005), la integración presenta implicaciones en el ámbito social, en la medida en que ésta se manifiesta en la capacidad para comunicarnos, relacionarnos con los demás participar activamente ejerciendo los derechos y deberes de la ciudadanía. No menos importante es el papel que cumple la integración en el ámbito educativo, ya que la integración social es considerada como un proceso activo para la construcción del conocimiento (Decreto 83; Decreto 170).

El término inclusión, que para algunos ha sustituido el concepto de integración (Perret Clemont y Nicolet, 2002), tiene distinciones que son esenciales para la educación de hoy. Para Sánchez – Truel y Roles (2013) la inclusión hace referencia también a Derechos Humanos. “La educación inclusiva está relacionada con que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura” (p. 25). Para la UNESCO (2009), la educación inclusiva corresponde

a un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos. Un sistema educativo

inclusivo sólo puede ser creado si las escuelas ordinarias adaptan sus contenidos curriculares a una realidad más diversa - en otras palabras, si llegan a ser mejores agentes educativos de todos los niños en sus propias comunidades (UNESCO, 2009, p. 8).

La educación inclusiva parte, entonces, de la base que existe una diversidad en las aulas y el alumnado. La inclusión, como propósito escolar, alcanza a todos los alumnos; conlleva no excluir a nadie de la formación a la que tiene derecho por razones de justicia y democracia (González, 2008; Echeita, 2008). Para la UNESCO, la diversidad cultural en una sociedad forma parte de una matriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio para tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora. La diversidad hace referencia a una condición transversal a todo ser humano y, por lo tanto no está restringida a grupos específicos. No obstante, bajo ciertas condiciones socio históricas, las diferencias que componen esta diversidad pueden resultar jerarquizadas y, en consecuencia, utilizadas como un referente para prácticas discriminatorias (MINEDUC, 2016).

La importancia de la educación en diversidad, según lo planteado por González (2008), gira en torno a la necesidad de hacer de las escuelas instituciones más equitativas y justas. En ese marco, se ha ido reconociendo que tanto en la sociedad como en los sistemas educativos opera la exclusión y marginación en torno a los ejes raza/etnia, género, orientación sexual, religión o clase social.

Desde esta perspectiva, considerar la diversidad y la inclusión como una cuestión que atañe al conjunto del centro escolar nos sitúa ante la necesidad de mirar al contexto organizativo en el que estamos inmersos: los valores y principios que orientan el funcionamiento del centro, las prácticas y rutinas asentadas en él, las normas y modos de hacer dados por sentado y, en general, sus condiciones organizativas (Ortiz, Lobato y Verdugo, 2005; Lobato, 2003; Arnaíz, 2004). Desde una mirada más administrativa (León, 2012), los equipos directivos que atienden a la diversidad deben poseer, según Navarro (2008), una toma de conciencia y un posicionamiento. A partir de la atención a la diver-

sidad, encontramos enfoques con una perspectiva multi e intercultural. Para Stefoni, Stang y Riedemann (2016), las propuestas multiculturales proveen instrumentos para “acompañar la dinámica de esta diversidad, que de modo natural tendería a segregarse en unidades de diversidad” (p.158), por tanto, “se trataría de una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, que dice respetar la identidad de un otro, pero a una distancia que le permite su posición universal privilegiada” (p.159) . La interculturalidad, según Novaro (2006) surge como un enfoque superador de este multiculturalismo y como respuesta a contextos sociales distintos, desde objetivos divergentes, especialmente en el caso de América Latina. El concepto de interculturalidad alude a “una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio entre dos distintas formas de producción cultural”. Específicamente, en el proceso de enseñanza “la interculturalidad supondría reconocer a la diversidad como un atributo positivo de la sociedad y no como un problema, en tanto permitiría interpretar códigos diversos, relativizar los logros de la propia cultura” (Novaro, 2006, p. 6). La interculturalidad en contextos escolares supone que es fundamental el diálogo entre el centro educativo y los padres para hacerles comprender que el niño/a no debe escoger entre dos culturas, sino que tiene que vivir aceptando lo mejor de ambas (Pavez, 2013).

La educación intercultural, siguiendo el estudio de Medina (2006), se caracteriza por una interacción empática entre las culturas presentes en la clase, la que requiere un escenario de colaboración e implicación de todas las personas y grupos con el proyecto formativo común de la escuela, en el que los objetivos y las competencias que han de adquirir los estudiantes, así como los saberes y los valores, han de ser vividos y compartidos entre todos, percibiendo la escuela como un ecosistema de desarrollo integral para las culturas y para todos sus miembros (Stefoni, Stang, y Riedemann, 2016; Stang, 2014; Ruiz, 2011).

Finalmente, trabajar en modo inclusivo significa comprender que la complejidad de estas transformaciones radica en identificar y abordar aquellos mecanismos que producen exclusión y discriminación, y que se encuentran asentados en las subjetividades de los actores y en la cultura institucional de las comunidades educativas. Estos mecanismos

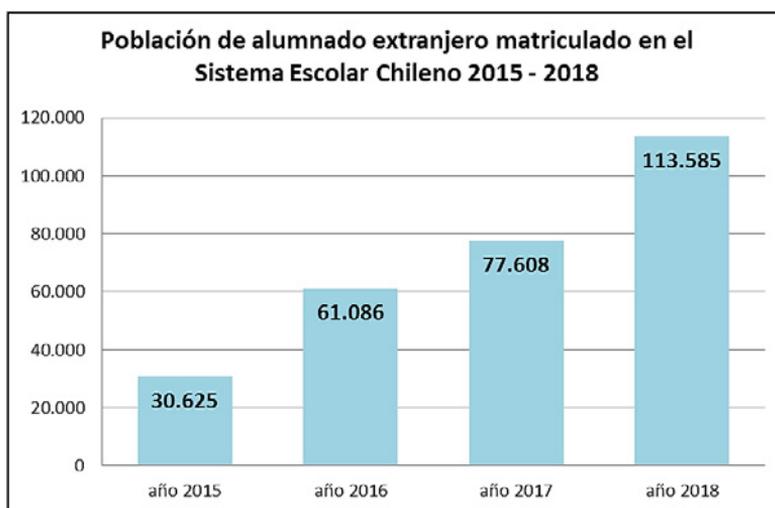
normalizadores que sostienen el referente de estudiantado homogéneo son los que hoy día requieren ser cuestionados (MINEDUC, 2017).

2. Estudiantes extranjeros en el Sistema Escolar Chileno

El aumento de personas extranjeras en Chile ha tenido también un efecto sobre el sistema escolar nacional, en todos sus niveles y dependencias administrativas (CASEN 2015). Estos cambios han implicado variaciones en la composición de la matrícula y han llevado al Ministerio de Educación Chileno a crear políticas para lograr su inclusión.

El incremento de la matrícula de estudiantes extranjeros en establecimientos chileno registra un sostenido incremento. Mientras en 2015 había 30.625 matrículas, al año siguiente llegan a 61.066; a 77.608 en 2017 y en 2018 alcanzan a 113.585.

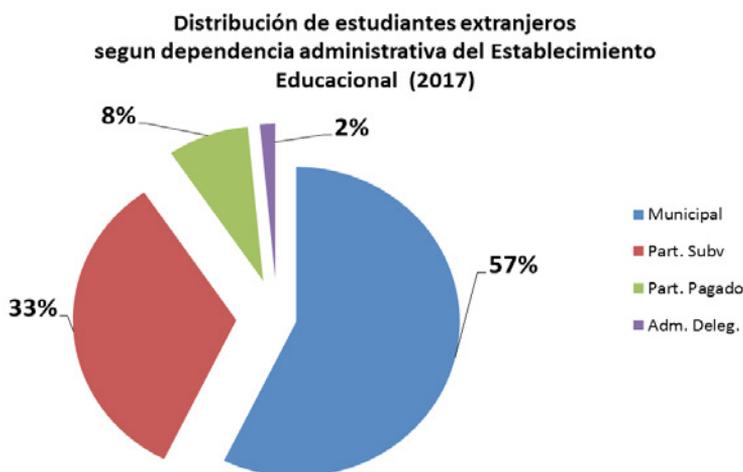
Gráfico 1. Población del alumnado extranjero matriculado en el Sistema Escolar chileno 2015-2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de Centro de Estudios (MINEDUC) 2018.

A su vez, la distribución de la matrícula de estudiantes extranjeros por tipo de dependencia administrativa del establecimiento educacional, nos indica que una fuerte cantidad, cerca del 57% de la matrícula total del alumnado extranjero al 2017, se encuentra en establecimientos municipales.

Gráfico 2. Distribución de estudiantes extranjeros según dependencia administrativa del Establecimiento Educacional (2017).



Fuente: Elaboración propia a partir de Centro de Estudios (MINEDUC) 2018.

Estas estadísticas nos muestran la exigencia que se genera para los docentes y equipos directivos de los establecimientos educacionales de administración municipal, ya que 44.237 estudiantes realizan sus estudios en dichos centros educativos. Dicha exigencia tiene que ver con la implementación de procesos educativos inclusivos tendientes a trabajar sobre la multiculturalidad presente, con el fin de abrir las comunidades educativas a la educación intercultural y lograr singulares aprendizajes en todos sus estudiantes (Tijoux, 2013).

3. El Ministerio de Educación y los estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas

Hoy atravesamos por momentos de cambios culturales e institucionales que invitan a comprender la necesidad de generar políticas de Estado que favorezcan la educación e inclusión de cada niña, niño, adolescente, joven y adulto que habite el territorio nacional, valorando con ello la diversidad cultural. En este contexto, el Ministerio de Educación de Chile ha impulsado un proceso de transformación en el sistema educativo que garantice igualdad de oportunidades y acceso a una educación de calidad a quienes habitan en territorio nacional, en independiente de su país de origen, condición migratoria, nivel socioeconómico o cualquier otra particularidad (MINEDUC, 2017).

En el año 2017 el Ministerio de Educación (MINEDUC) publicó las Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros con el propósito de apoyar “a las comunidades educativas para avanzar en la construcción de propuestas educativas que incorporen cada vez más un enfoque intercultural” (p. 3-4). En el año 2018, se crea la Política Nacional de estudiantes extranjeros 2018 – 2022, cuyo objetivo es: “garantizar el derecho a la educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional, contribuyendo a fortalecer la calidad educativa, respetando los principios de igualdad y no discriminación, enmarcados en los compromisos internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile” (MINEDUC, 2018). Con todo, para Stefoni, Stang y Riedemann (2016), la escuela es hoy día un espacio donde la exigibilidad de los derechos de todos los niños y niñas queda mediatizada por diversas prácticas que reproducen una discriminación basada en procesos de *racialización*, *etnización*, *extranjización*, *generización* y diferenciación en términos de clase.

Según Castillo, Santa Cruz y Vega (2018), los desafíos que el Ministerio de Educación tiene por delante, significan: promover la interculturalidad como parte permanente y establecida en el currículum de cada establecimiento, mejorar el acompañamiento de los estudiantes extranjeros en los distintos niveles de educación, generar actividades de formación y sensibilización de docentes, directivos y personal no docente

en temas de interculturalidad y educación. Se trata de un tema complejo, sobre el que hay mucho debate y, probablemente, pocas precisiones. No se debe trabajar en recetas pedagógicas, sino crear espacios con estos actores para reflexionar desde la propia experiencia, para generar propuestas y lineamientos contextualizados en estas realidades específicas.

4. Contextualización de la escuela

A continuación, ofrecemos una contextualización de la escuela que sirve como modelo para la implementación de nuestra propuesta. Está ubicada en la ciudad de Copiapó, región de Atacama, y es un establecimiento municipal que imparte educación del nivel NT1¹ a octavo básico, distribuidos en un curso por nivel. Cuenta con una matrícula aproximada de 300 estudiantes, un IVE² de 87%. Posee además 61 familias inmigrantes (de países como Perú, Colombia, Argentina, Bolivia, Ecuador y Haití). Su dotación es de 47 funcionarios/as, cuenta con un equipo PIE, funcionando desde hace 7 años (kinesiólogo, fonoaudióloga, psicólogo educacional, 2 educadoras diferenciales y una psicopedagoga). Además cuenta con una dupla psicosocial, constituida hace 5 años y un encargado de convivencia escolar (PEI, 2018). Hay que indicar que estos profesionales ejercen un rol de asesoramiento a la dirección del centro educativo, respecto de temáticas de su área.

La dirección, con el objeto de fortalecer la convivencia de la escuela, ha implementado el Consejo de convivencia escolar y multidisciplinariedad, que reúne a todos/as los/as funcionario/as de la escuela. La escuela posee un currículo centrado en la formación artística en danza y música, para ello se ha dispuesto de una asignatura de Danza a cargo de una profesora de dicha especialidad y de una asignatura de música instrumental a cargo de un profesor de Educación musical.

En este trabajo, a través del diseño de una encuesta, se busca identificar la percepción y la valoración por parte de los docentes

1. Se asocia a los distintos Niveles de Transición en los establecimientos que imparten educación parvularia.

2. Corresponde al Índice de Vulnerabilidad Escolar.

y asistentes técnicos, de las distintas formas culturales de los alumnos (con sus modismos en el lenguaje, por ejemplo) y su utilización como herramientas, para favorecer los aprendizajes que permitan avanzar, de forma más concreta, en la instalación de los principios enunciados en la Misión y Visión de la Escuela, como lo es "Ser una escuela con identidad propia, con espacios educativos y recreativos para atender a la diversidad de estudiantes, con profesores, asistentes y apoderados comprometidos con los aprendizajes" (PEI, 2018, p. 10).

5. Propuesta Metodológica

Desde un enfoque intercultural la propuesta se traduce en las siguientes acciones. Revisar y ajustar el Proyecto educativo Institucional (PEI) y otros instrumentos de gestión, como una oportunidad para actualizar la reflexión colectiva en relación a los sentidos y propósitos que orientan el accionar del establecimiento, incorporando elementos o dimensiones nuevas -como la diversidad cultural- producto de un entorno cambiante. Utilizar la estructura del Índice de inclusión (Booth, Ainscow & Kingston, 2007) como una herramienta para que los centros educativos puedan abordar la inclusión educativa y social de los y las estudiantes inmigrantes y los no migrantes del centro educativo.

Aquí nos detenemos porque esta es la propuesta de Gestión Educativa relevante, que viene a cubrir un espacio vacío de metodología en las Gestión curricular que realizan los centros educativos, interesados en abordar las aulas multiculturales. Las dimensiones seleccionadas del Índice de Inclusión tienen estrecha relación con la contextualización de la escuela, no obstante, se puede aplicar a otras realidades que posean condiciones similares siendo una herramienta de gestión eficaz para la toma de decisiones que fomenten una integración efectiva de los estudiantes migrantes favoreciendo la educación intercultural.

5.1 La encuesta tipo “Escala Likert”

Es una escala psicométrica utilizada principalmente en las ciencias sociales, psicología y educación para desarrollar investigaciones de la comprensión de las opiniones y actitudes de una persona hacia una situación. Nos sirve principalmente para realizar mediciones de tipo cuantitativo. Es un tipo de escala aditiva que corresponde a un nivel de medición ordinal. Se compone por una serie de ítems o perfiles a modo de afirmación, ante los cuales se solicita el juicio del sujeto. Los perfiles o ítems representan la propiedad que el investigador está interesado en medir. Las respuestas son solicitadas en grado de acuerdo o desacuerdo que el sujeto tenga con la afirmación en particular. A cada categoría de respuestas se le asigna un valor numérico que llevará al sujeto a una puntuación total. La puntuación final indica la posición del sujeto en la escala, lo ordena acorde con el grado con el cual presenta la actitud o la variable a medir (Álvarez, Cuesta y Díaz, 1997).

5.2 Diseño de encuesta basadas en las dimensiones del Índice para la Inclusión

Encuesta 1. Para Docentes y Asistentes técnicos

Esta encuesta de percepción se construye a partir de las dimensiones A. Creando culturas inclusivas, con los indicadores A1. Construyendo comunidad, A1-1, Todo el Mundo es bienvenido al Centro. A2 Estableciendo valores Inclusivos, A2-6-7-9, Los estudiantes son valorados por igual, el centro escolar rechaza toda forma de discriminación, el centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos, respectivamente y B estableciendo prácticas inclusivas, con los indicadores B1. Desarrollando un centro escolar para todos, B1-2, El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo. (Booth, Ainscow & Kingston, 2007).

| N° | Aseveraciones | Totalmente desacuerdo | En Desacuerdo | Ni en Desacuerdo ni Acuerdo | De Acuerdo | Totalmente de acuerdo | |
|-------|--|-----------------------|---------------|-----------------------------|------------|-----------------------|--|
| | | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | |
| 1 | Considera importante la diversidad cultural. | | | | | | |
| 2 | La llegada de inmigrantes favorece el desarrollo de mi escuela. | | | | | | |
| 3 | Acepto la cultura de los inmigrantes en mi escuela. | | | | | | |
| 4 | La escuela es acogedora para los que han llegado recientemente de otras partes del país o de otros países | | | | | | |
| 5 | La escuela da la bienvenida a aquellos que han sufrido exclusión y discriminación como los refugiados, los solicitantes de asilo y otros | | | | | | |
| 6 | Siento que comprendemos el valor del respeto con la llegada de inmigrantes. | | | | | | |
| 7 | Respetar la diversidad del lenguaje desarrolla un clima integrador. | | | | | | |
| 8 | Incluir diferentes expresiones culturales de inmigrantes contribuye a enriquecer la formación académica y social de los todos los estudiantes. | | | | | | |
| 9 | Considerar la diversidad de culturas favorece nuestras prácticas pedagógicas con todos los estudiantes. | | | | | | |
| 10 | La información visible en las paredes del centro lo vinculan con otras partes del país y del mundo | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | |

Encuesta 2. Para estudiantes

Esta encuesta de percepción se construye a partir de las dimensiones A. Creando culturas inclusivas, con los indicadores A1. Construyendo comunidad, A1-8, El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo. A1-11 el equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes. Y B Estableciendo prácticas inclusivas, con los indicadores B1. Desarrollando un centro escolar para todos, B1-7, Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar. (Booth, Ainscow & Kingston, 2007).

Para cada aseveración marque una (X), entre las opciones dadas.

| N° | Aseveraciones | Totalmente desacuerdo | En Desacuerdo | Ni en Desacuerdo ni Acuerdo | De Acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|----|---|-----------------------|---------------|-----------------------------|------------|-----------------------|
| | | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 1 | La escuela nos ayuda a entender el significado del racismo y de la xenofobia (Rechazo al extranjero) y cómo afectan a las actitudes entre las personas y los países | | | | | |
| 2 | La escuela nos ayuda a ser conscientes de cómo la vida de la gente en una parte del mundo afecta a los demás | | | | | |
| 3 | La escuela favorece que exploremos las influencias culturales del mundo en aquello que aprendemos, en las palabras que utilizamos, en el arte, la música, la energía, los alimentos que consumimos, de los periódicos, los libros que leemos, en los deportes y en los juegos en los que participamos | | | | | |

| | | | | | | |
|-------|---|--|--|--|--|--|
| 4 | La escuela está al tanto de la variedad de culturas de origen de nosotros los estudiantes y de sus circunstancias familiares | | | | | |
| 5 | La escuela reconoce que algunos de nosotros los estudiantes pueden sentirse en el centro escolar más "como en casa" que otros | | | | | |
| 6 | La escuela reconoce que nosotros los estudiantes podemos experimentar un gran malestar cuando nuestra cultura e identidad no son respetadas | | | | | |
| 7 | La escuela motiva a que entre los estudiantes reconozcan que para llegar a conocer a otra persona se requiere un interés por dialogar con él o ella, más que un conocimiento previo de su cultura | | | | | |
| 8 | La escuela diseña actividades de aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad cultural de nosotros los estudiantes | | | | | |
| 9 | La escuela reconoce los sentimientos de desubicación cultural que podemos sentir algunos estudiantes inmigrantes que hemos llegado a este centro escolar | | | | | |
| 10 | La escuela ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar | | | | | |
| TOTAL | | | | | | |

Encuesta 3. Para Apoderados

Esta encuesta de percepción se construye a partir de las dimensiones A. Creando culturas inclusivas, con los indicadores A1. Construyendo comunidad, A1-, El equipo educativo y los padres/tutores colaboran. A2. Estableciendo valores inclusivos, A2—1-7 El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos, El centro escolar rechaza toda forma de discriminación, respectivamente. B Estableciendo prácticas inclusivas, con los indicadores B2. Organizando el apoyo a la diversidad, B2-1 Todas las formas de apoyo están coordinadas. (Booth, Ainscow & Kingston, 2007).

| N° | Aseveraciones | Totalmente desacuerdo | En Desacuerdo | Ni en Desacuerdo ni Acuerdo | De Acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|----|--|-----------------------|---------------|-----------------------------|------------|-----------------------|
| | | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 1 | Los padres, madres y apoderados y apoderadas se sienten acogidos por la escuela | | | | | |
| 2 | Los padres, madres y apoderados y apoderadas se sienten respetados y respetadas por la escuela, sin importar su procedencia cultural | | | | | |
| 3 | Los padres, madres y apoderados y apoderadas sienten que sus hijos(as) son valorados por la escuela | | | | | |
| 4 | La escuela anima a los padres, madres y apoderados y apoderadas a participar en las actividades escolares, para que nadie se sienta excluido o marginado | | | | | |

| | | | | | | |
|-------|--|--|--|--|--|--|
| 5 | La escuela anima el respeto hacia la diversidad sin prejuicios, con el fin de mejorar el apoyo los padres, madres y apoderados y apoderadas en el aprendizaje de sus hijos e hijas | | | | | |
| 6 | La escuela evita sugerir que existe una sola identidad nacional, sino que existe una riqueza cultural presente en el centro | | | | | |
| 7 | La escuela evita conductas discriminatorias hacia las familias inmigrantes pertenecientes a otras culturas | | | | | |
| 8 | La escuela explora en las creencias y acciones discriminatorias entre padres, madres y apoderados y apoderadas, como una forma de mejorar la inclusión del centro | | | | | |
| 9 | Los padres, madres y apoderados y apoderadas inmigrantes son vistos por la escuela como una riqueza cultural a participar en las aulas entregando sus experiencias | | | | | |
| 10 | La escuela desarrolla recursos educativos considerando las culturas de los padres, madres y apoderados y apoderadas inmigrantes | | | | | |
| TOTAL | | | | | | |

Esta etapa tiene que ver con la constitución de un grupo coordinador compuesto por miembros del centro educativo que desean impulsar un proceso de mejora e innovación, apoyados por la dirección

del centro y el sostenedor. En esta fase los coordinadores son responsables de propiciar los materiales, construir la forma de trabajo (Planificación para el desarrollo del Índice) y sumar a los otros miembros de la comunidad. En definitiva, articular una Unidad del cambio.

5.3 Análisis de los resultados de las Encuestas tipo escala Likert

Al analizar los resultados de las encuestas, se obtiene información relevante de la percepción que poseen los distintos actores respecto del rol del centro escolar, en función de promover e implementar acciones de inclusión educativa que favorezcan la los aprendizajes interculturales, en las dimensiones de Cultura, Políticas y prácticas, definidas por el Índice.

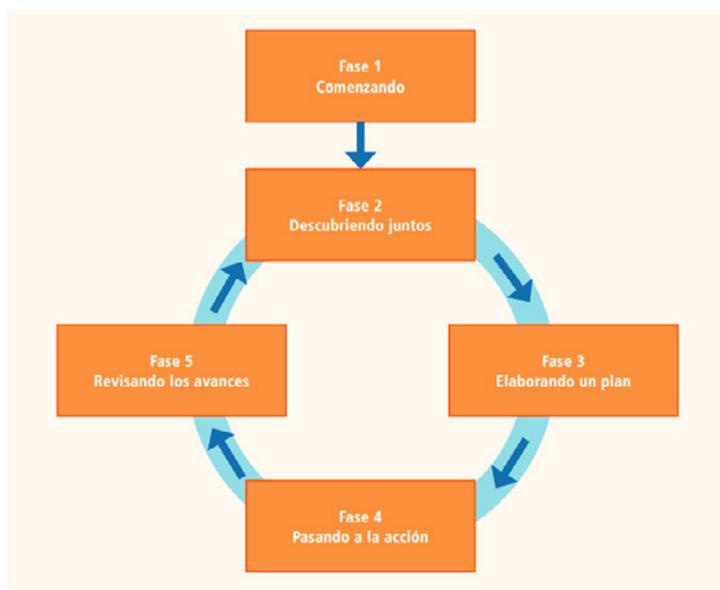
Este análisis permite a la comunidad educativa abrir un proceso de reflexión situado por parte de los integrantes de la comunidad educativa (Equipo directivo, docentes, asistentes técnicos, otros asistentes, estudiantes y apoderados) en la cual se valora la situación actual del centro educativo en relación a la Inclusividad, esto se hace a través del conocimiento con que cuentan los docentes, directivos, estudiantes y sus familias, detectando facilitadores y barreras para la gestión inclusiva del aprendizaje y la participación

6. Elaboración y evaluación de un Plan de Mejora hacia la Inclusividad e interculturalidad del centro educativo

En esta etapa se elabora un Plan de Mejora Educativa, reconociendo Objetivos, Acciones, Metas e indicadores, todo sujeto a una temporalidad programada, con cortes de evaluación periódicos, con el objeto de apreciar los avances, brechas de aprendizajes detectadas, retroalimentar acciones y/o disposiciones de sentido y corregir lo programado, todo en función de los objetivos y metas propuestos (MINEDUC, 2008). Este Plan de Mejora Educativa, puede fácilmente articularse desde los sellos y sentidos del PEI y al Proyecto de Mejoramiento Educativo, propio de la gestión del centro, y así adherir a los objetivos propuestos por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley 20.529).

El proceso de utilización de la estructura y los fines del Índice de Inclusión, descritos anteriormente, a saber, diseño de encuesta basadas en las dimensiones del Índice para la Inclusión, aplicación de las encuestas, análisis de los resultados de las Encuestas, elaboración y evaluación de un Plan de Mejora hacia la Inclusividad e interculturalidad del centro educativo, siguen un ciclo de mejora del centro escolar, como el que recomienda el Índice.

Figura 1. Planificación para el desarrollo del Índice



Fuente: Planificación. Índice de Inclusión. 2007.

Tabla 2. Fases de la Planificación del Índice y Fases de la Propuesta.

| N° | Fases de la Planificación del Índice | Fases de implementación de la Propuesta (autores) |
|----|--------------------------------------|---|
| 1 | Comenzando | Diseño de encuesta basadas en las dimensiones del Índice para la Inclusión Aplicación de las encuestas |
| 2 | Descubriendo Juntos | Análisis de los resultados de las Encuestas tipo escala Likert |
| 3 | Elaborando un Plan | Elaboración de un Plan de Mejora hacia la Inclusividad e interculturalidad del centro educativo |
| 4 | Pasando a la acción | Evaluación del Plan de Mejora hacia la Inclusividad e interculturalidad del centro educativo |
| 5 | Revisando los avances | |

Fuente: Elaboración propia

La tabla 2 nos muestra que la implementación de la propuesta, es equivalente a las fases del ciclo de mejora del centro escolar, propuesto por Booth, Ainscow & Kingston, (2007).

7. Reflexiones Finales

Hoy, Chile se visibiliza mucho más como un país multicultural. La llegada de familias provenientes principalmente del continente sudamericano exige al sistema educacional acoger y acompañar a estudiantes migrantes y sus familias, el desarrollo de sus proyectos de vida y un ciclo educativo rico en experiencias y aprendizajes significativos. Este hecho, desafía la gestión educativa en general de los centros educativos, con el objeto que los y las estudiantes migrantes, tengan la igualdad de derechos, respecto de la cultura que los acoge.

Si bien este fenómeno es de abordaje sistémico y no sólo atañe a la educación, ésta por sus características entrega un espacio privilegiado para aprender a ser y convivir en paz y sin la presencia de conductas discriminatorias.

A pesar de que el MINEDUC ha realizado esfuerzos en cubrir inquietudes en relación los estudiantes migrantes, siguen existiendo

centros escolares que, con una alta tasa de multiculturalidad en sus aulas, entregan una educación mono cultural, segregadora y cerrada a la inclusión, con estereotipos hegemónicos, prejuicios y conductas de discriminación. Estos centros se mueven con un fuerte carácter de asimilación, tratando de incorporar al alumnado y sus familias a la cultura dominante.

Existen pocos espacios de reflexión de las prácticas, cultura y políticas que sustentan los PEI de los centros educativos, que favorezcan reconstruir y ajustar los instrumentos de gestión educativa, como una forma sistemática para hacerse cargo de la multiculturalidad de sus aulas y de la gestión educativa hacia la inclusión y la interculturalidad.

Es imprescindible intencionar el cambio de la cultura de acogida e incorporar el enfoque de la diversidad cultural, para enriquecer los procesos de aprendizaje del alumnado y la experiencia pedagógica de los y las docentes. Esto exige examinar nuestras concepciones de inclusión e integración para evidenciar formas estructurales de discriminación institucionalizadas reconociendo que las relaciones entre las personas están marcadas por asimetrías cuya negación no contribuye al avance hacia la interculturalidad (Stefoni et al, 2016).

Por todo lo anterior, consideramos que esta propuesta metodológica, basada en el uso sistémico y focalizado del Índice de Inclusión, se ajusta como una alternativa de gestión educativa hacia la interculturalidad y la inclusión tanto educativa como social de los y las estudiantes y sus familias. También consideramos que esta propuesta puede ser aplicada en cualquier otro establecimiento educacional que tenga condiciones similares al descrito. De esta forma, la propuesta funciona como una herramienta de Gestión Educativa que permite recoger información, reflexionar, diseñar, aplicar y evaluar un Plan de Mejora.

La propuesta permite evidenciar que una educación centrada en la inclusión no es tarea individual, referida a ciertos cargos o responsabilidades, sino que es un desafío a partir de la convicción que presenta y puede articular la comunidad educativa en su totalidad.

Además, permite entregar una ruta de acción a aquellos centros escolares que presentan las características de multiculturalidad y que, al no contar con un sustrato de gestión y herramienta adecuada,

utilicen esta propuesta que levanta un proceso de mejora hacia la interculturalidad de los aprendizajes. Esta participación otorga sentido de pertenencia y compromiso frente a misma visión de respeto, inclusión y expectativas compartidas.

Referencias Bibliográficas

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ainscow, M. (Ed.). (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Nancea, S.A.
- Álvarez, B. Cuesta, M. Díaz, R. (1997) “Análisis de las propiedades psicométricas de una escala de actitud: Comparación de las técnicas Likert y Thurstone”, *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 2 (2), pp. 23 – 33.
- Arnáiz, P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*. Vol. 7 (2), pp. 25-40.
- Barrios-Valenzuela, L., & Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), pp. 405-426. Recuperado en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942014000300001&script=sci_abstract&tlng=es
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), pp. 9–33
- Booth, T., Ainscow, M, y Kingston, D. (2007). *Índice para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. España: CSIE.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. España: CSIE.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, (49), pp. 18-49. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Day, C.; Sammons, P; Leithwood, K. y Hopkins, D. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.

- Decreto Exento N° 83 de 2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. 05 de febrero de 2015. MINEDUC.
- Decreto Exento N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 21 de abril de 2010. MINEDUC.
- Echeíta, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2008, 6, (2), pp. 9-18.
- Ganua, S. (2014) *El Índice for inclusión: instrumento de evaluación para una escuela inclusiva*, Grado en educación infantil, Universidad de la Rioja.
- González, M. (2003). El liderazgo en tiempos de cambio y reformas. *Organización y Gestión educativa*, 6, pp. 4-8
- González, M. (2008) “Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar”. *REICE*, 6 (2), pp. 82 – 99.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(May), pp. 221-239.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Salesianos Impresores S.A.
- León, M. (2012) “El liderazgo para y en una escuela inclusiva”, *Education Siglo XXI*, 30 (1), pp. 133 – 160.
- Ley N° 20370. (2009) Establece Ley General De Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley N° 20422. (2010) Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de febrero de 2010.
- Ley N° 20845. (2015) De Inclusión Escolar. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 8 de junio de 2015.

- Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55 (1), pp. 27-39.
- López-Melero, M. (2005). *Convivencia escolar y educación intercultural: una oportunidad para (con) vivir en libertad y en igualdad*. Jaén. II Jornadas andaluzas para una educación en valores.
- Medina, A. (2006). "Currículum intercultural: Adaptaciones de centro y aula". *Revista Currículum*, 19, 18-56. Madrid.
- MINEDUC (2008). *Las Orientaciones para elaborar un Plan de Mejoramiento*. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2017) *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago: autor. Obtenido de URL
- MINEDUC. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Centro de Estudios. Santiago.
- Ministerio de Desarrollo Social (MDS). (2016). CASEN 2015. Inmigrantes: principales resultados (versión extendida). Obtenido de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/CASENmultidimensional/CASEN/docs/CASEN_2015_INMIGRANTES_21122016_EXTENDIDA_publicada.pdf
- Navarro, M.J (2008). "La dirección escolar ante el reto de la diversidad". *Revista de Educación*, 347, pp. 319-341.
- Novaro, G. (2006). *Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos*. Ponencia presentada en Foro de Educación Mundial, Buenos Aires.
- Ortiz, C., Lobato, X. & Verdugo, M. A. (2005). La cultura escolar y las prácticas inclusivas en centros escolares. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 8 (3), pp. 11-30
- Pavez, I. (2013). Los significados de ser niña y niño migrante: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Revista Polis*, 35, pp. 1-19. Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO). Recuperado desde: <http://polis.revues.org/9304>.

- Perret-Clemon, A. y Nicolet, M. (1992). *Interactuar y conocer: desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Ruiz, A. (2011) “Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural”, *Luna Azul*, 33, pp. 15 – 30.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles, M.A. (2013). “Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica”. *REOP*, 2 (2), pp. 24 – 36.
- Stang, F. (2014). *Ciudadanía LGTBI, precariedad y derechos humanos en Chile: De la diferencia institucionalizada a la diferencia radical*. Presented at the 8° Congreso Chileno de Sociología La Serena 2014 y Encuentro Pre-ALAS 2015 “Diálogos plurales de sociología y sociedad: la concurrencia de la continuidad y el cambio en Chile,” La Serena.
- Stefoni, C. Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales (Santiago)*, 48(185), pp. 153 – 182.
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Revista Polis*, 35, pp.,1-15. Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO). Recuperado desde: <http://polis.revues.org/9338>
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2016). *Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente*. Nota Técnica N°7, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile
- UNESCO- INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION (2009). *International Conference on Education. Inclusive Education: The Way of the Future*. Final Report. Geneva: IBE/ UNESCO.