UNIVERSITAT DE BARCELONA

Máster Universitario en Dirección y Gestión de Centros Educativos

Facultad de Educación

Universidad de Barcelona

Inclusión Educativa De Estudiantes Indígenas Y Migrantes En Los Establecimientos Urbanos De La Comuna De Cholchol, Chile.

Autora

Marcela Joselyn Cuevas Palma

Tutora

Dorys Soledad Sabando Rojas

Modalidad

Investigación

Barcelona, septiembre de 2025

Índice

1 Presentación 4
2 Justificación 5
3 Objetivos 8
3.1 Objetivo General: 8
3.2 Objetivos Específicos: 8
4 Fundamentación 9
4.1 Marco Conceptual Sobre La Inclusión Educativa Y Multiculturalidad 9
4.1.1 Definición De Inclusión Educativa Y La Importancia De La Sociedad Actual. 9
4.1.2 Principios Y Valores De La Educación Inclusiva 12
4.1.3 Enfoques Teóricos De La Interculturalidad: Funcional Y Crítica 14
4.1.4 Teorías De Multiculturalidad 16
4.1.5 La Educación Multicultural 16
4.1.6 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) 17
4.2 Elementos Que Favorecen Y Barreras Que Obstaculizan La Inclusión Educativa 19
4.2.1 Factores Pedagógicos Y Organizativos Que Facilitan La Inclusión. 21
4.2.2 Barreras Pedagógicas, Sociales Y Culturales Que Dificultan La Inclusión De Estudiantes Indígenas Y Migrantes 22
4.2.3 La Resistencia Al Cambio Y La Falta De Conciencia Sobre La Diversidad En El Aula. 24
4.3 Estado De La Cuestión: Revisión De Investigaciones Previas 25
4.3.1 Análisis De Estudios Previos Sobre Inclusión Educativa De Estudiantes Indígenas Y Migrantes 26
4.3.2 Revisión De Investigaciones Sobre Barreras Y Factores Favorecedores Para La Inclusión De Estos Grupos En El Aula 27
5 Marco Empírico 29
5.1 Descripción Del Escenario 29
5.2 Justificación Del Enfoque Investigador 31
5.2.1 Justificación De La Metodología Mixta 31
5.2.3 Elección Y Justificación De La TOI Cualitativa 32
5.2.4 Elección y Justificación De La TOI Cuantitativa 33
5.3 Fuentes, Técnicas De Obtención De La Información E Instrumentos. 33
5.3.1 Planificación De Las Fases De Investigación: Población, Muestra Y/O Participantes. 39
5.3.2 Calendarios 40
5.4 Registro, Organización, Análisis E Interpretación De Los Datos 42

5.4.1 Validez 43
5.4.2 Comité De Bioética 44
5.5 Resultados 44
5.5.1 Análisis Cuestionario A Docentes 45
5.5.2 Análisis De La Entrevista Semiestructurada A Equipos Directivos 55
5.5.3 Triangulación De Los Datos: Entrevistas Y Cuestionario Docente 58
6 Conclusiones 61
6.1 Limitaciones De Estudio 62
6.2 Líneas Prospectivas 63
7 Referencias Bibliográficas 65
8 Anexos 69
8.1 Entrevista Semiestructurada A Equipos Directivos 69
8.2 Cuestionario A Docentes 71
8.3 Formato Consentimiento 74
8.4 Registro Audiovisual Y Documental De Entrevistas 75

Índice de Tablas

Tabla 1 13
Tabla 2 23
Tabla 3 34
Tabla 4 35
Tabla 5 37
Tabla 6 40
Tabla 7 40
Tabla 8 41
Tabla 9 48

Índice de Figuras

Figura 1 20

1 Presentación

Chile, al igual que muchos países del mundo, enfrenta el desafío de construir una educación verdaderamente inclusiva, en la que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo, independientemente de su origen cultural, social o étnico. La diversidad en las aulas es una realidad cada vez más visible, especialmente en comunidades donde convergen estudiantes indígenas y migrantes, lo que plantea la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas que promuevan la equidad y la participación de todos en el proceso educativo.

De las 17.076.076 de personas que en el Censo 2017 respondieron la pregunta sobre identificación con un pueblo originario, 12,8% se consideran pertenecientes a algún pueblo indígena u originario, es decir, 2.185.792 personas. De las cuales 49,3% son hombres y 50,7% mujeres". (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018, p.3). De ellas, la mayoría respondió ser del pueblo Mapuche (1.745.147 personas, el 79,8%), Aymara (156.754 personas) y Diaguita (88.474 personas). Le siguen los pueblos Quechua (33.868 personas), Lickanantay o Atacameño (30.369 personas), Colla (20.744), Rapa Nui (9.399 personas), Kawéskar (3.448 personas), Yagán (1.600) y otros (28.115).

Desde 2018, el Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG) y el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), junto a otras entidades, publican cada año una estimación sobre la cantidad de residentes extranjeros habituales en Chile . "Al 31 de diciembre de 2023, se estima que residían habitualmente en Chile un total de 1.918.583 personas extranjeras, cifra que representa un crecimiento absoluto de 82.446 personas y un alza de 4,5% respecto a 2022, año que cuenta con una estimación actualizada de 1.836.137 personas extranjeras." (Migraciones Chile & Instituto de Estadísticas de Chile, 2023, p.14).

En este contexto, la presente investigación busca comprender cuáles son los principales obstáculos o dificultades que tiene la educación inclusiva en contextos donde conviven estudiantes indígenas (particularmente mapuche) y estudiantes migrantes.

Para ello, se consideran tanto los elementos pedagógicos y organizativos que facilitan la inclusión como las barreras sociales, culturales y estructurales que aún persisten y limitan el acceso equitativo a una educación de calidad.

El estudio se fundamenta en los principios de la educación inclusiva y la interculturalidad, abordando tanto el marco normativo nacional, como la Ley de Inclusión Escolar (Ley N.º 20.845), así como las directrices internacionales establecidas por organismos como la UNESCO y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A través de una revisión teórica y el análisis de investigaciones previas, esta investigación busca contribuir con estrategias y propuestas que permitan fortalecer la inclusión en el aula y avanzar hacia un modelo educativo más justo y equitativo para todos.

2 Justificación

La presente investigación se justifica debido a la creciente necesidad de promover la inclusión educativa en contextos multiculturales y diversos, como los establecimientos urbanos de la comuna de Cholchol, región de la Araucanía, Chile. En un mundo cada vez más globalizado y heterogéneo, la educación inclusiva que respeta y valora la diversidad cultural se consolida como un derecho fundamental y una herramienta esencial para construir sociedades más equitativas y cohesionadas. Este estudio busca impulsar prácticas pedagógicas que transformen las aulas en espacios más participativos, democráticos y respetuosos, alineándose con los objetivos globales de inclusión y calidad educativa establecidos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2016).

Como menciona la ONU en el artículo 14 “Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación”. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2007).

En Chile, la realidad de la diversidad étnica y la migración sigue siendo un desafío dentro de las escuelas. A lo largo de los años, hemos sido testigos de cómo la inclusión de los pueblos indígenas, especialmente el pueblo mapuche, no ha sido abordada con la profundidad y el compromiso que se requiere. La educación aún arrastra prácticas que no reconocen ni valoran suficientemente sus saberes, lenguas y cosmovisión. Entre los desafíos más persistentes se encuentran la escasa formación docente en interculturalidad, la aplicación superficial del enfoque intercultural bilingüe, la centralización curricular que impide la contextualización educativa, la falta de participación de las familias indígenas en los procesos escolares, y la persistencia de estigmas o discursos racistas en el ámbito educativo. A esto se suma la escasa preparación institucional para la acogida de estudiantes migrantes, la ausencia de políticas diferenciadas según territorio, y la rigidez de un sistema de evaluación estandarizado que no considera la diversidad sociocultural de los estudiantes. Todo esto evidencia la necesidad urgente de avanzar hacia una educación realmente inclusiva, situada y comprometida con la equidad cultural y social. Se plantea la necesidad de que las instituciones de educación superior promuevan instancias de formación continua que fortalezcan las competencias docentes en la implementación de un currículo pertinente culturalmente. Sin embargo, el profesorado percibe una ausencia de oferta en educación intercultural. (Zapata-Sepúlveda et al., 2022)

Desde un enfoque científico y académico, este estudio contribuye al campo de la educación inclusiva al analizar cómo se configuran las barreras y facilitadores de la inclusión en contextos de diversidad cultural, un aspecto poco explorado en investigaciones previas sobre educación en Chile. Asimismo, pretende aportar evidencia empírica que permita

desarrollar estrategias pedagógicas aplicables en otros entornos educativos con características similares.

Durante el desarrollo de una asignatura del máster, se profundizó en la importancia de la inclusión educativa, destacándola como un proceso esencial para garantizar una educación de calidad que valore la diversidad en las aulas. Este interés también se alinea con uno de los sellos del establecimiento “Liceo Bicentenario James Mundell”, donde me he desempeñado como integrante del equipo directivo desde el año 2015. El establecimiento prioriza el respeto por la diversidad cultural y social como un eje central de su identidad institucional. Mi intención es que esta investigación contribuya a que dicho sello se refleje concretamente en las prácticas pedagógicas y en la cultura escolar.

El impacto esperado de esta investigación radica en su potencial para influir en la gestión escolar, la formación docente y el diseño de estrategias pedagógicas más inclusivas. Como menciona (Murillo et al., 2010) El liderazgo desempeña un papel crucial en la eliminación de las barreras de exclusión, siendo fundamental para lograr escuelas que promuevan la justicia social. Los directivos tienen la capacidad de favorecer medidas inclusivas. Un liderazgo efectivo debe fomentar una cultura inclusiva basada en principios, creencias y valores que respalden la acción pedagógica, reflejándose en los lenguajes, el currículo oculto y las prácticas de todo el personal escolar. Como líder de un establecimiento, es fundamental abordar la inclusión educativa, una temática de gran relevancia, para poder implementarla de manera efectiva. Al hacerlo, se pueden identificar y aplicar facilitadores que contribuyan a la eliminación de las barreras, desempeñando un papel activo en la creación de un entorno más inclusivo

Por otro lado, en la línea planteado por (Plancarte Cansino, 2017) cuando se menciona la inclusión educativa, muchas personas tienden a asociarla de inmediato con la educación especial o la discapacidad. Esta percepción ha predominado a lo largo del tiempo y ha influido en las medidas y enfoques adoptados para abordar el tema. Sin embargo, es fundamental ampliar esta perspectiva y considerar la inclusión desde una mirada más integral, que contemple a otros grupos históricamente excluidos del sistema educativo.

Desde un punto de vista metodológico, este estudio empleará un enfoque adecuado para identificar y comprender las experiencias de los estudiantes en su contexto escolar, lo que permitirá generar propuestas viables para mejorar su inclusión. Además, los hallazgos podrán ser replicados en otros contextos educativos con características similares, brindando herramientas para fortalecer la equidad y la justicia social en la educación.

La inclusión no puede ser solo un discurso, debe reflejarse en nuestras prácticas diarias. Como docentes, vemos de cerca las dificultades que enfrentan tanto los estudiantes indígenas como los migrantes en su trayectoria escolar. Necesitamos más herramientas, más apoyo y, sobre todo, una mirada que valore la diversidad como una oportunidad para

enriquecer el aprendizaje de todos. Es urgente que la educación se transforme para que ninguna niña o niño sienta que su identidad es un obstáculo para aprender y desarrollarse plenamente.

Con esta investigación, se espera no solo aportar conocimientos teóricos y prácticos sobre la inclusión educativa, sino también contribuir a la formulación de estrategias sostenibles que favorezcan la construcción de comunidades escolares más inclusivas, diversas y equitativas. En este marco, se plantean las siguientes preguntas de investigación que orientan el desarrollo del estudio:

1. ¿Cuáles son los elementos que favorecen la inclusión educativa de estudiantes indígenas y migrantes en el aula, según las percepciones del profesorado y equipos directivos?
2. ¿Qué elementos dificultan la inclusión educativa de estos estudiantes en el aula, desde las perspectivas del profesorado y equipos directivos?
3. ¿Qué barreras y oportunidades existen en el ámbito escolar que inciden en la inclusión educativa de estudiantes indígenas y migrantes, considerando aspectos pedagógicos, sociales y culturales?
4. ¿Qué estrategias y acciones podrían implementarse para fortalecer la inclusión educativa y social de estos grupos en el contexto local, en concordancia con los marcos normativos vigentes?

Estas preguntas buscan guiar un análisis profundo y situado que no solo dé cuenta de las experiencias actuales en torno a la inclusión educativa de estudiantes indígenas y migrantes, sino que también permita proyectar caminos posibles para avanzar hacia una escuela que reconozca, respete y valore la diversidad como un pilar fundamental del derecho a una educación de calidad para todas y todos, reconociendo que se trata de un proceso multidimensional que exige considerar las voces y experiencias de los distintos actores involucrados. A través de este estudio, se pretende no solo identificar prácticas, barreras y oportunidades presentes en el ámbito escolar, sino también generar conocimiento situado que contribuya al fortalecimiento de políticas y estrategias pedagógicas culturalmente pertinentes, sensibles al territorio y a las identidades presentes.

En este sentido, el propósito es aportar al desarrollo de comunidades escolares capaces de garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, en coherencia con los marcos normativos nacionales e internacionales, como la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845), el Decreto 83 y las orientaciones del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Se espera que los hallazgos de esta investigación contribuyan al debate y a la acción educativa, favoreciendo transformaciones sostenibles que respondan a los desafíos históricos de desigualdad y exclusión que aún persisten en los contextos escolares diversos, como los de la comuna de Cholchol, región de la Araucanía, Chile.

3 Objetivos

3.1 Objetivo General:

Comprender los desafíos que enfrenta la educación inclusiva en escuelas con alta presencia de población indígena y migrante, desde la percepción del profesorado y directivos en establecimientos urbanos de la Comuna de Cholchol, Chile.

3.2 Objetivos Específicos:

OE1. Identificar los elementos que favorecen la inclusión educativa de estudiantes indígenas y migrantes en el aula, desde las perspectivas del profesorado y los equipos directivos.

OE2. Identificar los elementos que dificultan la inclusión educativa de estudiantes indígenas y migrantes en el aula, desde las perspectivas del profesorado y los equipos directivos.

0E3. Analizar los aspectos favorecedores y las barreras que dificultan la inclusión educativa de estos grupos en el ámbito escolar, desde las perspectivas del profesorado, considerando factores pedagógicos, sociales y culturales.

OE4. identificar acciones de mejora para fomentar la inclusión educativa de los estudiantes indígenas y migrantes, atendiendo a las necesidades del contexto local y los marcos normativos vigentes.

4 Fundamentación

4.1 Marco Conceptual Sobre La Inclusión Educativa Y Multiculturalidad

La inclusión educativa y la multiculturalidad son elementos fundamentales en la construcción de sistemas educativos equitativos y respetuosos de la diversidad. Según la (UNESCO, 2009), la educación inclusiva implica garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad, sin importar su origen, identidad o características individuales. En sociedades cada vez más heterogéneas, esto supone un desafío que requiere transformar las prácticas pedagógicas y los enfoques de enseñanza para responder a las necesidades de una población estudiantil diversa.

Desde una perspectiva intercultural, la educación debe fomentar el reconocimiento y la valoración de las diferencias, promoviendo espacios de aprendizaje donde la diversidad sea vista como una oportunidad para el desarrollo académico y social. En este sentido, (Booth & Ainscow, 2011) destacan que la inclusión no solo implica la presencia de todos los estudiantes en el aula, sino también su participación y el reconocimiento de sus identidades en el proceso educativo. Para ello, es esencial analizar los factores que favorecen una educación inclusiva, así como las barreras que aún persisten y dificultan la plena participación de ciertos grupos en el aula.

Al respecto (Echeita et al., 2019) plantean que la educación inclusiva exige cambios en el sistema educativo para superar prácticas excluyentes que categorizan a los estudiantes en función de su desempeño, origen o capacidades. Esto es especialmente relevante en contextos donde convergen estudiantes indígenas y migrantes, quienes a menudo enfrentan barreras lingüísticas, curriculares y sociales. Para lograrlo, es fundamental acoger a todo el alumnado en igualdad de condiciones, fomentar su reconocimiento y participación en la comunidad escolar, y diversificar estrategias de enseñanza y evaluación que respondan a sus necesidades. Aunque ha habido avances, persisten formas de segregación y exclusión, por lo que es necesario reforzar los apoyos e incentivos para transformar realmente la educación y garantizar su carácter inclusivo.

4.1.1 Definición De Inclusión Educativa Y La Importancia De La Sociedad Actual.

La educación inclusiva, según la (UNESCO, 2005), es un proceso que busca fortalecer la capacidad del sistema educativo para atender la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, promoviendo su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. Implica la reducción de la exclusión, tanto dentro como fuera del ámbito educativo, a través de cambios en las estrategias, enfoques y estructuras pedagógicas, con el objetivo de ofrecer una educación accesible a todos los niños.

Por otro lado, (UNESCO, 2009) plantea que la educación inclusiva debe ser vista como una estrategia clave para lograr la Educación para Todos (EPT). Este enfoque subraya que la educación es un derecho humano básico y un fundamento para una sociedad más justa e igualitaria. Según esta perspectiva, la inclusión debe orientar todas las políticas y prácticas educativas, fortaleciendo el sistema educativo para que pueda llegar a todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades específicas o históricamente excluidos, como migrantes e indígenas.

Según (Echeita Sarrionandía & Ainscow, 2011) Uno de los principales problemas de la noción de inclusión educativa es que suele centrarse casi exclusivamente en estudiantes con necesidades educativas especiales, dejando en un segundo plano a otros grupos que también enfrentan desigualdades, como quienes pertenecen a pueblos originarios o son migrantes. Estas situaciones muchas veces se abordan por separado, bajo conceptos como educación intercultural o igualdad de género. Esto provoca que el término "inclusión" no represente a todos por igual, y muchas personas no se sientan identificadas con él. Por eso, es fundamental revisar cómo se entiende y se aplica este concepto, para avanzar hacia una educación realmente inclusiva, que garantice igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, sin exclusiones.

El autor (Sandoval et al., 2002, p.232) Refiere que “La inclusión está relacionada con la tarea de llevar a cabo un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado más vulnerable. Por lo tanto, es “mucho más” de lo que hasta la fecha conocemos como “integración escolar”. Al mismo tiempo ha de decirse que la inclusión no tiene que ver solamente con el alumnado, sino también con el personal docente y el resto de los miembros de la comunidad educativa y, finalmente, que la educación inclusiva es, debería ser, un aspecto de una sociedad igualmente inclusiva”. Al plantear que la inclusión requiere un “exhaustivo análisis” de todas las formas en que los centros escolares pueden marginar o excluir, el autor nos invita a examinar críticamente las estructuras, prácticas y relaciones cotidianas que pueden reproducir desigualdades, incluso de forma sutil o naturalizada. Además, amplía el foco al señalar que la inclusión no debe centrarse únicamente en el alumnado, sino también en el profesorado y en toda la comunidad educativa, reconociendo que las condiciones laborales, las oportunidades de participación y el sentido de pertenencia del personal también son clave para generar ambientes escolares verdaderamente inclusivos.

El mismo autor (Sandoval et al., 2002) plantea El *Index for Inclusion*, desarrollado por Booth y Ainscow (2000), es una herramienta que orienta a los centros educativos en el desarrollo de procesos inclusivos a través de la reflexión colectiva y la autoevaluación institucional. Este enfoque concibe la inclusión como un proceso dinámico que implica

transformar la cultura, las políticas y las prácticas escolares para eliminar barreras a la participación y al aprendizaje de todos los estudiantes.

La estructura del Index se organiza en tres dimensiones fundamentales: Dimensión A: Crear culturas inclusivas, que busca fortalecer el sentido de comunidad (A.1) y establecer valores compartidos de equidad y respeto (A.2). Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas, enfocada en desarrollar una escuela para todos (B.1) y organizar apoyos efectivos para la diversidad (B.2). Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas, que promueve formas de enseñanza participativas y colaborativas (C.1), así como el uso estratégico de recursos (C.2).

Cada dimensión se acompaña de indicadores y preguntas orientadoras que permiten a los centros escolares evaluar su situación actual y avanzar progresivamente hacia una educación más inclusiva, participativa y centrada en el bienestar de todos los estudiantes.

A nivel mundial, la necesidad de adoptar un enfoque inclusivo en las escuelas se ve reflejada en la creciente diversidad de las poblaciones estudiantiles. En palabras de (Pont et al., 2009, p.26) “las escuelas de casi todos los países atienden ahora a una población más heterogénea y están presionadas para ofrecer programas más incluyentes y sensibles en el aspecto multicultural”. Este desafío se presenta especialmente en países como Chile, que enfrentan una población estudiantil cada vez más diversa, producto de la migración y las diferencias culturales y sociales. Las políticas educativas deben adaptarse para que los docentes puedan abordar estas realidades, implementando estrategias que promuevan una educación equitativa para todos los estudiantes.

En este contexto, Chile ha avanzado en la inclusión educativa a través de la Ley N° 20.845, conocida como Ley de Inclusión Escolar, Esta ley establece como principios fundamentales la equidad y la inclusión, con el objetivo de garantizar que todos los estudiantes, incluidos aquellos pertenecientes a grupos históricamente excluidos como migrantes e indígenas, tengan acceso a una educación de calidad y participen activamente en el sistema educativo. En este sentido, la ley subraya la importancia de eliminar las barreras que dificultan el acceso y la participación de los estudiantes más vulnerables. (Ley 20.845, 2015).

Particularmente en La Araucanía, donde se encuentra la comuna de Cholchol, el enfoque intercultural cobra una relevancia aún mayor. Según (Quintriqueo Millán et al., 2016) es esencial que el currículo escolar no solo respete los saberes y prácticas indígenas, sino que fomente un diálogo intercultural que permita a los estudiantes mapuches y no mapuches compartir y aprender de manera equitativa. Este enfoque busca evitar la folclorización de los conocimientos indígenas, integrándolos de manera efectiva en el proceso educativo.

Además, como señalan, (Stainback & Stainback, 1999, p.22) "en la enseñanza inclusiva, la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos". Esta afirmación subraya la

importancia de la preparación y el compromiso de los docentes y el personal educativo para garantizar que el entorno escolar sea accesible y adecuado para todos los estudiantes, independientemente de sus características o contextos. Este enfoque es particularmente relevante para el contexto de los estudiantes migrantes y mapuches, ya que implica una adaptación continua de las prácticas pedagógicas y la creación de un ambiente inclusivo que reconozca y valore la diversidad, buscando atender de manera efectiva las necesidades de cada estudiante.

Para lograr una educación verdaderamente inclusiva, es fundamental que los docentes adopten enfoques que permitan transformar y mejorar continuamente el entorno escolar. Según (Puigdellívol et al., 2019, p.67) "quienes trabajamos en educación debemos apostar por lograr una escuela cada vez más inclusiva, y para ello debemos tener en cuenta los lineamientos que definen y enmarcan las acciones educativas que emprendemos. El apoyo educativo es uno de los elementos clave a transformar, entendiéndolo desde una perspectiva colaborativa e inclusiva". Este enfoque destaca la importancia de un apoyo educativo que no solo sea individualizado, sino que se base en la colaboración entre docentes, estudiantes y la comunidad escolar, lo cual resulta esencial para atender la diversidad en el aula y promover la participación de todos los estudiantes.

Finalmente, para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, como lo plantea, (Echeita et al., 2019) “en definitiva, necesitamos poner el énfasis en el adjetivo “inclusiva” porque, sin menospreciar los progresos que se han producido, todavía tenemos una educación escolar muy ‘excluyente’, manifestada en forma de segregación, marginación y/o fracaso escolar de muchas alumnas y alumnos a lo largo de su proceso educativo”. Esta afirmación subraya cómo, a pesar de los avances, la exclusión sigue siendo una realidad, causada por diversas barreras, tanto físicas como conceptuales, actitudinales y valóricas. Estas barreras, combinadas con las condiciones individuales del estudiantado, limitan su acceso y aprendizaje en igualdad de condiciones.

Esto resalta la necesidad de revisa las prácticas educativas, especialmente en el contexto de las escuelas de Cholchol. Al identificar los facilitadores y obstáculos dentro de este sistema, se pueden generar cambios significativos que promuevan una verdadera inclusión. De esta manera, se garantizaría que todos los estudiantes, independientemente de su origen o contexto, reciban una educación justa y equitativa.

4.1.2 Principios Y Valores De La Educación Inclusiva

Los principios y valores que fundamentan la educación inclusiva han sido definidos y promovidos por diversos autores y organismos internacionales, quienes coinciden en la importancia de ofrecer una educación accesible y equitativa para todos los estudiantes. Según (Sandoval et al., 2002) una escuela inclusiva debe esforzarse por ofrecer

oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, sin distinción de sus características o necesidades. Este enfoque no se limita a la integración física de los estudiantes en el aula, sino que busca transformar las prácticas pedagógicas para asegurar que cada estudiante participe activamente en el proceso de aprendizaje.

Según diversos autores, En este sentido, se reconoce que una verdadera inclusión educativa requiere más que solo buenas intenciones: implica transformar la cultura institucional, donde todos sus actores crean y sostienen una visión común que valore las diferencias como oportunidades de aprendizaje. Cuando esto no ocurre, las prácticas diarias pueden mantener formas de exclusión, muchas veces normalizadas, que afectan especialmente a quienes ya se encuentran en situación de vulnerabilidad, como los estudiantes migrantes e indígenas.

El sistema educativo chileno se basa en los derechos constitucionales y tratados internacionales vigentes, destacando el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Se orienta por principios como la universalidad, asegurando que la educación sea accesible a todas las personas a lo largo de la vida; la calidad, garantizando que todos los estudiantes alcancen los estándares de aprendizaje; y la equidad, enfocándose en dar igualdad de oportunidades, especialmente a quienes necesiten apoyo adicional. También promueve la autonomía de los establecimientos, el respeto por la diversidad cultural, religiosa y social, y fomenta la participación, transparencia y responsabilidad de todos los involucrados en el proceso educativo. Además, se valora la interculturalidad y la sustentabilidad como elementos fundamentales del sistema. (Ley 20.370, 2009).

De acuerdo con lo señalado por (Booth & Ainscow, 2011) La inclusión educativa debe basarse en valores fundamentales que guíen las acciones dentro de las escuelas. La relación entre valores y acciones es clave para promover la equidad, el respeto a la diversidad y la participación en los espacios educativos. Además, un marco de valores sólidos permite desarrollar estructuras y prácticas inclusivas que fortalezcan la convivencia y la justicia social en la educación.

Tabla 1

Valores Inclusivos

Estructuras	Relaciones	Espíritu
Igualdad	Respeto a la diversidad	Alegría
Derechos	No-Violencia	Amor
Participación	Confianza	Esperanza/Optimismo
Comunidad	Compasión	Belleza
Sostenibilidad	Honestidad	
	Valor	

Nota: Extraído de Guía para la educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, p. 26. Booth, Tony., & Ainscow, Mel. (2011).

Para (Murillo et al., 2010) el propósito de la inclusión es garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar activamente en los procesos sociales y culturales de la comunidad escolar. Es fundamental resaltar que esto implica una transformación del sistema educativo, no de las personas, ya que el sistema debe adaptarse a las necesidades de sus miembros para que todos puedan contribuir y enriquecerse mutuamente al formar parte de este. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva, entendida como una escuela orientada hacia la justicia social, se basa en valores como la integridad, la justicia, la equidad, el respeto hacia todos los individuos, el derecho de cada estudiante a una educación con igualdad de oportunidades, el bienestar y el desarrollo integral de todos, la creencia de que todos los estudiantes pueden aprender, y la necesidad de que la escuela atienda las necesidades particulares de cada uno. Además, se valora la opinión de los estudiantes y se considera la diferencia como una oportunidad para aprender y enriquecerse.

4.1.3 Enfoques Teóricos De La Interculturalidad: Funcional Y Crítica

El multiculturalismo y la interculturalidad no son solo teorías socioculturales, sino también enfoques fundamentales en el ámbito educativo y de la inclusión. En América Latina, estos enfoques adquieren una relevancia particular, dado que la diversidad cultural forma parte integral de la realidad cotidiana, especialmente en lo que respecta a los pueblos indígenas y las comunidades migrantes.

El debate entre estos dos modelos se refleja en las prácticas pedagógicas y en las políticas educativas. Mientras que el multiculturalismo tiende a mantener estructuras educativas tradicionales que no cuestionan las desigualdades, la interculturalidad tiene como objetivo transformar esas estructuras para crear una educación inclusiva y equitativa.

En ese sentido (Tubino, 2002, p. 310) señala: “Que en el multiculturalismo la palabra clave es TOLERANCIA, en la Interculturalidad la palabra clave es DIALOGO. La Interculturalidad reasume en parte el multiculturalismo, en el sentido de que para dialogar hay que presuponer respeto mutuo y condiciones de igualdad entre los que dialogan”. Es decir, no basta con tolerar la diferencia, sino que se debe generar un verdadero intercambio en el que todas las culturas sean valoradas y escuchadas en igualdad de condiciones.

Asimismo (Garcés, 2019, p, 37) menciona que “al analizar el caso latinoamericano: la interculturalidad es una asignatura pendiente porque nace de la demanda de justicia cultural”. El autor hace referencia a que el desconocimiento sobre la interculturalidad sigue siendo un desafío en nuestras sociedades, evidenciando que aún queda un largo camino para superar las injusticias históricas y consolidar un enfoque verdaderamente inclusivo y liberador. La interculturalidad no se define con precisión, sino que se percibe de manera aproximada, lo que obliga a replantear las bases sobre las que se construyen las relaciones culturales. Este

enfoque implica un cambio en la manera en que concebimos la identidad, alejándonos de una visión rígida para entenderla como una construcción dinámica y compartida. Así, más que delimitar espacios fijos, la interculturalidad nos lleva a trazar un horizonte de encuentro y diálogo permanente con los demás.

Por otra parte (Mansilla et al., 2021) señala que la interculturalidad se ha abordado desde dos enfoques: uno funcional y otro crítico. El primero responde a los intereses del Estado, manteniendo relaciones desiguales donde una cultura predomina sobre otra. En contraste, la interculturalidad crítica busca reconocer las desigualdades históricas y valorar las experiencias culturales desde su propia lógica, promoviendo un conocimiento diverso para combatir la discriminación. Para ello, es clave analizar la configuración histórica de los sistemas educativos indígenas, así como las tensiones entre la tradición mapuche, la modernidad y las políticas estatales.

Sin embargo, (Muñoz Sedano, 2016) Menciona que algunos defensores de la educación intercultural han advertido sobre los efectos negativos de ciertos programas que enfatizan excesivamente las diferencias culturales. Entre estos riesgos se encuentran la fijación de los individuos en una identidad inmutable, el refuerzo de fronteras entre grupos, la dificultad de acceso a la igualdad de oportunidades para minorías, la incertidumbre docente sobre qué enseñar, la marginación de estudiantes etiquetados como “diferentes” y la folclorización de la cultura. Además, se señala que la fragmentación del currículo y la ruptura del equilibrio entre desarrollo personal y socialización pueden llevar a una visión reduccionista de la diversidad. Es crucial reconocer tanto la identidad personal como la grupal, evitando posturas extremas que invisibilicen la heterogeneidad individual dentro de los colectivos. La clave está en promover la armonización entre culturas, en lugar de la segregación o el enfrentamiento.

De acuerdo con, (Quintriqueo Millán et al., 2016) La formación docente en contextos diversos requiere un enfoque intercultural que permita comprender el pluralismo cultural y transformar la educación. Esto implica conocer conceptos clave como cultura e identidad, reconocer desafíos como el racismo y reflexionar sobre la práctica pedagógica para adaptarla a la realidad de los estudiantes. Es fundamental que los docentes reconozcan y valoren otras culturas, fomentando una visión global y un aprendizaje contextualizado. Su rol es clave en la calidad educativa, promoviendo la colaboración escuela-familia-comunidad y la inclusión. Además, deben desarrollar competencias para evaluar la formación intercultural, aplicar estrategias pedagógicas inclusivas, mediar en conflictos y evitar estereotipos en materiales educativos, garantizando una educación más equitativa y abierta a la diversidad.

Los conceptos estudiados se relacionan directamente con la inclusión educativa porque la interculturalidad, a diferencia del multiculturalismo, promueve un enfoque activo de diálogo y reconocimiento mutuo entre culturas en las aulas. Los enfoques interculturales

buscan transformar las prácticas pedagógicas para que sean inclusivas, respeten y promuevan la diversidad, y sean un espacio donde todas las culturas se sientan valoradas.

4.1.4 Teorías De Multiculturalidad

El autor (Mansilla et al., 2021) señala que tanto el multiculturalismo como la interculturalidad en Abya Yala no solo describen realidades existentes, sino que representan modelos ético-políticos distintos. Mientras el multiculturalismo anglosajón tiende a conservar las estructuras establecidas sin generar cambios significativos, el interculturalismo latinoamericano busca transformaciones profundas en el Estado y en el sistema económico para garantizar los derechos de los pueblos indígenas. Según el autor, este enfoque no solo pretende integrar la diversidad en los espacios públicos, sino también replantear las normas y la cultura común que regulan la convivencia. Asimismo, plantea que la desigualdad cultural está estrechamente ligada a la inequidad económica, por lo que promueve políticas de reconocimiento, redistribución y participación ciudadana.

La idea de multiculturalismo emerge como base filosófica en ciertos gobiernos latinoamericanos, facilitando la reactivación de un debate crítico sobre diversas cuestiones educativas. Entre estos temas, destacan aquellos que exploran la complejidad de las relaciones interpersonales en el entorno escolar, considerando sus implicaciones en términos de género, clase y etnia; la diversidad cultural e identitaria de los individuos involucrados en estas interacciones; y las estrategias pedagógicas empleadas para abordar dicha diversidad. (Tirzo Gómez & Guadalupe Hernández, 2010).

4.1.5 La Educación Multicultural

Las políticas multiculturales pueden generar tensiones con el principio de igualdad, especialmente cuando se busca reconocer derechos culturales diferenciados para corregir desigualdades históricas. Sin embargo, esto plantea el desafío de cómo valorar y equilibrar la diversidad cultural dentro de un mismo marco social y jurídico. La interculturalidad, en este sentido, no solo implica reconocer la coexistencia de distintas culturas, sino también establecer mecanismos que permitan su interacción y valoración equitativa, evitando que algunas sean privilegiadas sobre otras. Esto significa que cada cultura opera como un sistema independiente con sus propias normas, sin vinculación directa con otras. Adoptar esta perspectiva extrema dificultaría la convivencia dentro de un marco jurídico compartido, ya que no proporcionaría soluciones efectivas ante posibles conflictos entre distintas tradiciones culturales. El autor (Garcés, 2019).También hace hincapié en que es fundamental reconocer la distinción significativa entre multiculturalidad e interculturalidad, ya que no se trata solo de una diferencia semántica, sino de las diversas perspectivas políticas y sociales que cada una representa. Estas nociones implican visiones distintas sobre la convivencia, la organización

de la sociedad y los modelos de interacción entre culturas, influyendo directamente en la manera en que se concibe la diversidad y se promueve el diálogo entre distintos grupos.

De acuerdo con lo expuesto por (Mansilla et al., 2021) El multiculturalismo, como enfoque para gestionar la diversidad, ha sido objeto de varias críticas, especialmente en América Latina. Se ha señalado que este modelo se centra en la tolerancia de las diferencias, lo que ha llevado a ver a los grupos culturales como compartimentos cerrados, sin considerar que las interacciones entre ellos pueden transformarlos. Esta perspectiva supone que las culturas de estos grupos permanecen inmutables al entrar en contacto con otras, sin reconocer las influencias históricas. Además, el multiculturalismo ha sido adoptado como una política estatal para manejar las demandas de respeto a la diferencia. En tiempos de escasez conceptual, se defiende que la interculturalidad, como práctica ética, debe reconocer y sistematizar los elementos históricos y culturales que han contribuido a establecer un régimen monocultural en las relaciones con el alumnado indígena.

En la misma línea (Mansilla et al., 2022) destaca que “El multiculturalismo está vinculado principalmente a los procesos migratorios que ha vivido el mundo”. Este planteamiento resalta que el multiculturalismo está estrechamente ligado a los procesos migratorios, donde el movimiento de personas entre culturas impulsa la interacción y plantea retos y oportunidades para la integración en sociedades diversas.

4.1.6 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

En su estudio, (Muñoz Sedano, 2016) plantea que la educación intercultural se basa en principios pedagógicos fundamentales que promueven valores como la igualdad, el respeto, la tolerancia, el pluralismo, la cooperación y la responsabilidad social tanto en la escuela como en la sociedad. Su propósito es garantizar que cada estudiante reciba una educación de calidad, respetando su identidad y reconociendo positivamente la diversidad cultural y lingüística. Esto implica atender la diversidad sin generar etiquetas o segregaciones, fomentar la equidad en el acceso a oportunidades educativas y combatir cualquier forma de discriminación o racismo. Asimismo, se busca potenciar la comunicación e interacción entre estudiantes de distintos orígenes, promover la gestión democrática en los espacios educativos y fortalecer la participación activa tanto de los alumnos como de sus familias en la escuela y en la comunidad. Desde esta perspectiva, la educación intercultural no debe limitarse a contextos con alta presencia de minorías étnicas o migrantes, sino ser considerada un eje esencial en la formación de todos los individuos, contribuyendo a una sociedad más inclusiva y equitativa.

De acuerdo con lo expuesto por (Berger et al., 2024) resalta la diversidad interna del pueblo Mapuche y la necesidad de garantizar su inclusión efectiva en los espacios de diálogo promovidos por la comisión. Esto es especialmente relevante en el contexto educativo, ya

que la heterogeneidad cultural y organizativa del pueblo Mapuche requiere estrategias que reconozcan sus distintas voces y experiencias. La afirmación subraya la importancia de considerar enfoques participativos y representativos que permitan construir políticas y prácticas más inclusivas y acordes a la realidad de las comunidades mapuche en sus distintos territorios.

Tal como señala el autor (Mansilla et al., 2021) La Ley 19.253, promulgada en 1993, representó el reconocimiento oficial por parte del Estado chileno de ocho etnias indígenas en el país. Esta legislación estableció las bases para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), con el propósito, al menos en teoría, de proteger y promover la cultura y los derechos de los pueblos originarios. Sin embargo, su enfoque ha sido cuestionado, ya que la revalorización de las raíces indígenas se ha limitado principalmente a escuelas con mayoría de estudiantes indígenas, en lugar de integrarse en todo el sistema educativo. Esto sugiere que la ley se alinea más con una perspectiva funcionalista de la interculturalidad, en contraste con enfoques críticos y emancipadores.

Esta decisión puede estar influenciada por dos factores. En primer lugar, los pueblos originarios fueron los únicos sectores que durante décadas demandaron una educación diferenciada sin lograr avances significativos. En segundo lugar, la EIB se implementó como una forma de compensación estatal por los daños históricos sufridos por las comunidades indígenas, desde la Ocupación de la Araucanía en el siglo XIX hasta el trato discriminatorio por parte del Estado Chileno y la sociedad. Así, la educación intercultural fue concebida como un beneficio exclusivo para estos grupos, con la expectativa de contribuir a una reparación histórica.

De acuerdo con los expuesto por (Quintriqueo Millán et al., 2016) En el sistema educativo chileno, la interculturalidad debe ser concebida como un proyecto colectivo que involucre a familias, profesores, estudiantes, la comunidad educativa y las políticas públicas. Debe ser una construcción social que busque transformar las estructuras de poder heredadas del colonialismo y poscolonialismo, las cuales siguen siendo parte del sistema educativo. Es necesario promover la interculturalidad como una estrategia para fomentar el pensamiento crítico en las escuelas y transformar las desigualdades sociales. En este sentido, debe ser vista como una aspiración para lograr una sociedad más justa.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile está regulada por el Decreto 97/2005 del Ministerio de Educación, el cual establece la enseñanza de la lengua y cultura indígena en establecimientos con alta presencia de estudiantes indígenas. La EIB busca promover el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística, fortaleciendo la identidad de los pueblos originarios y fomentando el aprendizaje tanto de la lengua indígena como del español. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2020)

4.2 Elementos Que Favorecen Y Barreras Que Obstaculizan La Inclusión Educativa

La educación multicultural es un elemento clave para la inclusión educativa, ya que promueve el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural en las aulas. Este enfoque busca garantizar que estudiantes de distintos orígenes, especialmente migrantes e indígenas, se sientan representados y respetados en su identidad. Sin embargo, su implementación enfrenta desafíos como la falta de formación docente en interculturalidad y la escasez de recursos adecuados. Superar estas barreras requiere políticas y estrategias pedagógicas que favorezcan entornos de aprendizaje equitativos y diversos.

Según (Villaescusa Alejo, 2022, p.91) “La educación inclusiva es la que se desarrolla en escuelas en las cuales todo el alumnado es bienvenido, que cuenta con entornos de aprendizaje y convivencia amables y acogedores. Es, asimismo, la que hace efectivos los principios de equidad, de justicia social y de derechos humanos”. Se destaca la importancia de escuelas inclusivas que fomenten la equidad y la justicia social. Para lograrlo, es clave implementar estrategias pedagógicas flexibles, garantizar recursos adecuados y promover una cultura de respeto y participación. Además, la organización escolar debe eliminar barreras para el aprendizaje mediante metodologías diversificadas y formación docente en inclusión.

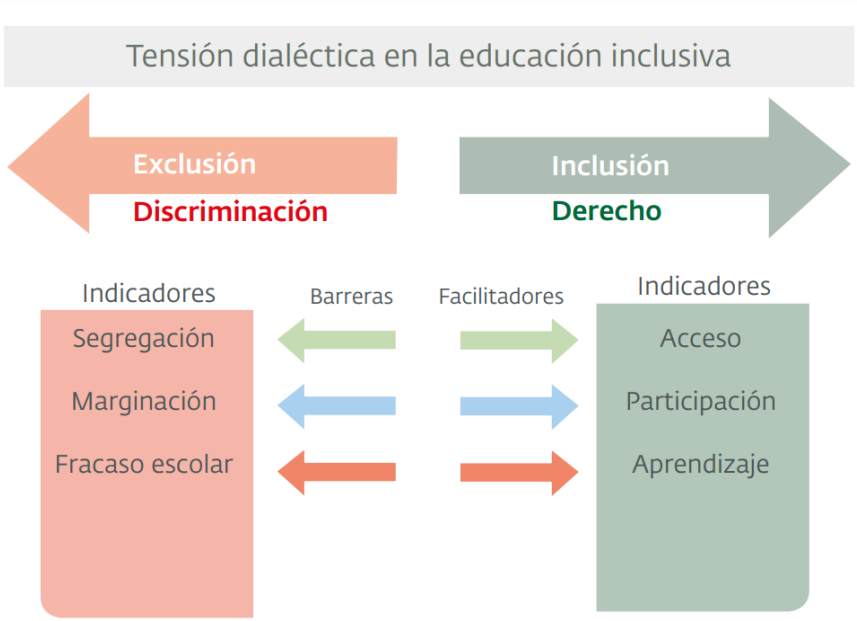
De manera similar, (Ramírez & Miranda, 2018) Debido al aumento de la migración en Chile, las escuelas han enfrentado nuevos desafíos para garantizar el derecho a la educación e implementar políticas que favorezcan la inclusión de estudiantes extranjeros. En 2017, el Ministerio de Educación realizó un diagnóstico con participación de comunidades educativas para identificar barreras y buenas prácticas en la integración de estos estudiantes. A través de diálogos en diversas regiones, se recogieron opiniones de estudiantes, familias y docentes para enriquecer las políticas públicas, revelando que no hay un enfoque uniforme para la inclusión, ya que algunas escuelas tienen más experiencia en trabajar con diversidad multicultural.

En este sentido, (San Martín Ulloa et al., 2020) indica que los facilitadores tendrían relación con las acciones que hacen exitosa la implementación de la inclusión, mientras que las barreras pueden ser entendidas como posibles dificultades que experimentan los/as estudiantes debido a factores externos como, por ejemplo, la organización y funcionamiento de los establecimientos educativos. De acuerdo con lo señalado por (Echeita, 2019, p.10) “Las barreras serían todos aquellos factores de diferente naturaleza que en interacción con las características del alumnado impiden articular con equidad su presencia, participación y aprendizaje. Del otro lado, los facilitadores, serían aquellos elementos, acciones, actitudes y valores que en interacción con las características del alumnado ponen condiciones favorables para el desarrollo de una educación más inclusiva. Barreras y facilitadores pueden ser cuestiones físicas, actitudes, creencias, determinadas prácticas de aula, etc”.

En esta misma línea, (Echeita et al., 2019) señala que los procesos de inclusión y exclusión son interdependientes y dialécticos, lo que también se aplica a la relación entre las barreras y los factores que las contrarrestan, como los facilitadores o apoyos en un centro educativo. Estos facilitadores incluyen los elementos presentes en las culturas, políticas y prácticas escolares que, a través del trabajo de los docentes y en interacción con las características y necesidades del alumnado, favorecen una participación, presencia y aprendizaje equitativos para todos. La Figura 1 refleja estos conceptos clave dentro del marco de referencia que se propone para analizar y promover una educación más inclusiva.

Figura 1

Dimensiones y tensión dialéctica en la educación inclusiva



Nota: Extraído de Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar. Programa Red para la Educación Inclusiva (p.15) por Echeita, R. 2016.

En relación con la necesidad de transformación institucional (Echeita et al., 2019) afirman que “Por esta razón los centros escolares que quieran ser “inclusivos” están llamados a revisar profundamente sus culturas, políticas y prácticas, con el objetivo de reconocer sus fortalezas (facilitadores) y sus debilidades (barreras) para afrontar el desafío con seriedad de buscar una interacción optimizadora (condiciones de salud X factores contextuales), de la educación de todos los niños y niñas”. El autor menciona que la cultura escolar refleja los valores y creencias compartidas en la comunidad educativa, las políticas organizan normas y procedimientos que rigen el centro, y las prácticas corresponden a las acciones concretas que se llevan a cabo en el aula y otros espacios. La coherencia entre estos tres niveles es clave para impulsar cambios sistémicos y sostenibles.

4.2.1 Factores Pedagógicos Y Organizativos Que Facilitan La Inclusión.

El autor, (Gay, 2002) Destaca la importancia de una enseñanza culturalmente receptiva para mejorar el rendimiento de estudiantes de diversas etnias y la necesidad de formar docentes con las competencias necesarias para aplicarla. Este enfoque se basa en investigaciones, teorías y experiencias de educadores que trabajan con estudiantes de distintos orígenes, incorporando conocimientos de diversas disciplinas. Sus principios clave incluyen la integración de la diversidad cultural en el currículo, la creación de comunidades de aprendizaje basadas en el afecto, la comunicación efectiva y la adaptación de la enseñanza a los marcos culturales de los alumnos. Se sostiene que el aprendizaje es más significativo cuando se conecta con sus experiencias, lo que favorece un mejor desempeño académico.

El trabajo conjunto de profesores, familias y otros agentes del ámbito educativo no solo fortalece las estrategias pedagógicas, sino que también contribuye a la creación de un entorno más equitativo y accesible para todos los estudiantes. ¿Quiénes son los agentes clave de la inclusión? (UNESCO, 2005) “Los profesores, los padres, las comunidades, las autoridades escolares, los planificadores curriculares, los institutos de formación y los empresarios del sector de la educación son algunos de los agentes que pueden servir de valiosos recursos en apoyo de la inclusión”.

De manera similar, (Murillo et al., 2010) Plantea que las estrategias clave para el desarrollo de escuelas inclusivas incluyen: Aprovechar la experiencia y creatividad de los docentes para mejorar la participación de todos los estudiantes y fortalecer la relación entre ellos. Fomentar un lenguaje común entre los docentes mediante espacios de reflexión y observación de clases, favoreciendo la toma de riesgos para la innovación. Considerar la diferencia como una oportunidad para el aprendizaje, ajustando la organización de las clases según las retroalimentaciones de los estudiantes. Optimizar los recursos, especialmente los humanos, creando un ambiente cálido de apoyo y fomentando la colaboración entre docentes, familias y alumnos. Examinar las barreras que dificultan la participación de los estudiantes, evaluando las prácticas docentes y los posibles mensajes sutiles que puedan afectar la valoración de todos los estudiantes.

El éxito de la educación inclusiva depende en gran medida del rol que desempeñan los docentes en el aula y de la valoración de la diversidad como un recurso enriquecedor para el aprendizaje. Por ello, es fundamental que en el aula se apliquen estrategias diversas, innovadoras y dinámicas, acompañadas de diseños curriculares que se adapten a la heterogeneidad del estudiantado y a sus distintos estilos de aprendizaje. (Pantić, 2017).

4.2.2 Barreras Pedagógicas, Sociales Y Culturales Que Dificultan La Inclusión De Estudiantes Indígenas Y Migrantes

La (UNESCO, 2005, p.15) destaca que “la inclusión tiene que ver con la identificación y eliminación de barreras”, lo que implica analizar diversos factores que obstaculizan la participación equitativa de todos los estudiantes en el sistema educativo. Estas barreras pueden ser pedagógicas, sociales o culturales y, en el caso de estudiantes indígenas y migrantes, se ven acentuadas por la falta de reconocimiento de su diversidad lingüística y cultural dentro del aula.

La identificación y abordaje de las barreras que impiden la plena inclusión escolar es un proceso esencial para lograr un entorno educativo accesible y equitativo, ya sean físicos, pedagógicos o sociales. De acuerdo con lo señalado por (Villaescusa Alejo, 2022, p.91)” El concepto de *barreras* es nuclear en la perspectiva inclusiva de la escuela: identificar y eliminar o minimizar esas barreras nos permitirá crear contextos inclusivos, haciendo posible el tránsito de la teoría a la práctica”. En esta línea (Echeita Sarrionandia, 2012) enfatiza que la educación inclusiva da cuenta de un “proceso de innovación y mejora constante, encaminado a tratar de identificar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”.

En Chile, la Ley de Inclusión (Ley 20.845, 2015) establece condiciones para eliminar barreras y prevenir cualquier forma de discriminación que afecte el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Sin embargo, su implementación aún enfrenta desafíos estructurales y socioculturales. No se trata solo de realizar ajustes en infraestructura y metodologías, sino de transformar la cultura escolar para valorar la diversidad y promover un modelo educativo más equitativo.

Uno de los factores clave que afectan la inclusión de estudiantes indígenas y migrantes es el impacto de las expectativas docentes. Según (Villaescusa Alejo, 2022) estas expectativas influyen en la calidad de las interacciones y en el rendimiento del alumnado. Cuando los docentes tienen expectativas bajas sobre ciertos estudiantes, esto puede traducirse en menor retroalimentación y oportunidades de aprendizaje, afectando su desarrollo académico y sentido de pertenencia en la escuela.

Por otro lado, (Quintriqueo Millán et al., 2016) señalan que el sistema educativo chileno sigue operando bajo un enfoque monocultural, lo que dificulta la inclusión efectiva de estudiantes indígenas y migrantes. Persisten prácticas pedagógicas que no consideran el contexto sociocultural del alumnado, promoviendo un modelo basado en conocimientos occidentales y en estructuras jerárquicas que no reconocen otras formas de aprendizaje. Esto genera una brecha entre la experiencia educativa de estos estudiantes y su identidad cultural.

Desde una perspectiva más amplia, (Murillo et al., 2010) plantean que la educación inclusiva debe transformar distintos aspectos del sistema escolar, incluyendo currículos,

metodologías y liderazgo educativo. Sin embargo, históricamente se ha centrado en la atención de niños con discapacidad, dejando en un segundo plano otras formas de exclusión, como las basadas en etnicidad, lengua, cultura o condición migratoria.

Sin embargo, (Booth & Ainscow, 2011, p. 44")) Plantea "Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales." La afirmación resalta la importancia de comprender la inclusión educativa desde una perspectiva amplia, reconociendo que los obstáculos no solo se originan en el ámbito escolar, sino también en el contexto familiar, comunitario y en las condiciones políticas y sociales más amplias.

En la identificación de barreras para la Educación Inclusiva. (Ministerio de Educación Chile, 2023) En el documento *"Radiografía de la Investigación Sobre Educación Inclusiva"*, se evidencian diversas barreras que dificultan la comprensión y aplicación de la educación inclusiva tanto en el sistema educativo como en la sociedad en general. Estos obstáculos impactan los procesos de enseñanza y aprendizaje, influyen en la convivencia y afectan la generación de conocimientos orientados a mejorar la calidad educativa. A continuación, se presentan algunos de estos factores organizados en categorías para facilitar su comprensión.

Para avanzar en la construcción de un sistema educativo realmente inclusivo, es fundamental reconocer y abordar estas barreras con estrategias concretas que permitan garantizar la equidad en el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o lingüístico.

Tabla 2

Identificación de barreras para la Educación Inclusiva en Chile

Procesos de enseñanza aprendizaje	Convivencia	Producción de conocimientos
Prácticas pedagógicas estandarizadas.	Instituciones educativas no están pensadas como espacios para la diversidad.	Investigación académica con problemas de aplicabilidad de las investigaciones por la distancia entre estudios académicos y la realidad del quehacer docente.
Profesorado con debilidades desde su formación inicial en temáticas de diversidad y educación inclusiva.	Establecimientos sin herramientas para la acogida de las diversidades.	Ausencia de recursos en las escuelas para implementar las sugerencias que se proponen desde la investigación académica.
Docentes con dificultades al adaptar el currículum a	Carencia de recursos y el escaso tiempo de los	Sesgo en investigaciones al centrarse en casos

las necesidades puntuales del estudiantado.	equipos directivos para repensar nuevas estrategias.	puntuales que merma la posibilidad de cotejar y comparar resultados.
Espacios académicos se definen como lugares inclusivos en función de las exigencias normativas versus la aceptación de la diversidad real en los procesos de aprendizaje.	La escuela y la universidad construyen y sostienen discursos sobre la necesidad de la inclusión centrando las prácticas en el quehacer académico únicamente.	Investigaciones que no consideran los impactos de las historias políticas y sociales de los países que se traducen en limitantes a la inclusión, centrando la responsabilidad en las escuelas.
No se comprende a las diversidades como fuente de conocimiento, y por ello no se le distingue como un aporte hacia la institución o hacia sus pares.	Tareas centradas en el logro académico invisibilizan la necesidad de inclusión de los estudiantes diversos en otros aspectos de sus vidas cotidianas.	Estudios de casos que se centran en estudiantes diversos o en las prácticas docentes, dejando de lado los contextos familiares y barriales que influyen en las lógicas de inclusión/exclusión.

Nota: Extraído de Marco General de Educación Inclusiva, MINEDUC. (pag.10)

4.2.3 La Resistencia Al Cambio Y La Falta De Conciencia Sobre La Diversidad En El Aula.

Como menciona (Gay, 2002) Para una enseñanza efectiva, los docentes deben dominar tanto los contenidos como las habilidades pedagógicas, incluyendo el conocimiento sobre la diversidad estudiantil. Sin embargo, muchos no están suficientemente preparados para trabajar con alumnos de distintos orígenes étnicos, y algunos programas de formación aún dudan en integrar la educación multicultural. Comprender la diversidad cultural es clave para responder a las necesidades educativas de estos estudiantes. Esto implica conocer valores, tradiciones, comunicación, estilos de aprendizaje y roles de género, ya que influyen en la motivación y el desempeño académico. Esta información es esencial para una enseñanza inclusiva y equitativa.

En la misma línea, (Gay, 2002) Señala que el conocimiento que los profesores deben tener sobre la diversidad cultural va más allá de la mera conciencia, respeto y reconocimiento general del hecho de que los grupos étnicos tienen valores diferentes o expresan valores similares de diversas maneras. Un elemento clave para una enseñanza culturalmente receptiva es conocer en detalle las particularidades culturales de distintos grupos étnicos, como africanos, asiáticos, latinos y nativos americanos. Esta información es fundamental para hacer que la enseñanza sea más atractiva, representativa y adecuada a las necesidades de estudiantes de diversos orígenes. No obstante, el autor señala que muchos docentes y formadores de profesores, especialmente en áreas como matemáticas y ciencias, tienden a

considerar que sus asignaturas son más interesantes, sin reconocer la importancia de contextualizarlas culturalmente para una mayor inclusión.

El autor, (Murillo et al., 2010) Destaca la importancia de fomentar una cultura inclusiva donde se promuevan valores y actitudes que consideren la diversidad como una oportunidad para mejorar el aprendizaje. El trabajo colaborativo es un pilar fundamental en este enfoque, ya que permite construir comunidades educativas donde todos los miembros, especialmente los estudiantes, sean reconocidos y valorados. En este contexto, el liderazgo adopta un enfoque distribuido, fortaleciendo la confianza y el sentido de comunidad. Además, la adaptación a las necesidades de cada estudiante requiere transformar prácticas convencionales, y un entorno colaborativo facilita estos procesos de cambio y mejora.

La formación docente en contextos indígenas debe incluir competencias comunicativas interculturales para mejorar la relación entre educadores y estudiantes. Esto implica reconocer la diversidad cultural, valorar los saberes locales, fomentar el diálogo de conocimientos y cuestionar prejuicios y estructuras monoculturales en la educación.

Es esencial que los docentes comprendan la importancia del contexto sociocultural, promuevan la enseñanza de lenguas indígenas y fortalezcan la colaboración escuela-familia-comunidad. Además, deben desarrollar estrategias para gestionar la diversidad y generar una educación inclusiva, equitativa y crítica frente al racismo y la discriminación. (Quintriqueo Millán et al., 2016). Esto refleja la necesidad de que los docentes adopten un enfoque integral que no solo considere las diferencias culturales de los estudiantes, sino que también promueva un espacio de aprendizaje donde se respete y valore a cada individuo sin prejuicios.

4.3 Estado De La Cuestión: Revisión De Investigaciones Previas

Se revisaron estudios previos relacionados con la inclusión educativa para profundizar en los elementos que favorecen y obstaculizan la inclusión de estudiantes en el aula. Para ello, se seleccionaron investigaciones clave de autores destacados en el ámbito de la Educación Inclusiva, como Echeita, Ainscow y Stainback, quienes han abordado las buenas prácticas y el rol del docente en contextos educativos diversos. Además, se consideraron trabajos de investigadores que han analizado experiencias de inclusión en escuelas de contextos similares a los de la comuna de Cholchol, con el objetivo de identificar enfoques efectivos para promover la plena inclusión de estudiantes indígenas y migrantes en el aula.

En su estudio, (Valdés Morales & Gómez Hurtado, 2019) Menciona que la investigación sobre liderazgo escolar y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes ha crecido en los últimos años. Sin embargo, existe menos información sobre liderazgo inclusivo y de justicia social, especialmente en términos de prácticas específicas para las escuelas. Este trabajo tiene como objetivo compartir las competencias y prácticas de

liderazgo clave que, según la literatura especializada, han ayudado a algunas escuelas a adoptar un modelo inclusivo. A través de una revisión de estudios y la integración de los resultados de dos investigaciones, se describen diez prácticas de liderazgo, y se reflexiona sobre los desafíos que enfrentan las escuelas y sus equipos directivos en relación con el liderazgo inclusivo y la justicia social.

4.3.1 Análisis De Estudios Previos Sobre Inclusión Educativa De Estudiantes Indígenas Y Migrantes

De acuerdo con, (Aguilera Barraza et al., 2023)el artículo "Inclusión de estudiantes migrantes en escuelas públicas de Arica, Chile" analiza la inclusión de estudiantes migrantes tras el aumento de la migración entre 2018 y 2020. Aunque el gobierno implementó políticas para garantizar el derecho a la educación de estos estudiantes, los resultados del estudio muestran que, cinco años después, no ha habido un cambio cultural significativo en las escuelas. A pesar de los esfuerzos individuales de los docentes, se mantiene un enfoque de asimilación y persisten prácticas de discriminación y exclusión. El estudio destaca la necesidad de formación en educación intercultural y apoyo institucional para mejorar la inclusión efectiva.

Para, (Mansilla et al., 2021) en el estudio: Reflexiones desde el País Mapuche para un interculturalismo transformador en Abya Yala, analiza el multiculturalismo y la interculturalidad en Abya Yala desde una perspectiva crítica, abordando el colonialismo como una violencia histórica y global. A través de un enfoque interdisciplinario, se examina la relación entre el Pueblo Nación Mapuche y el Estado chileno, concluyendo que el colonialismo persiste mediante formas de violencia sistemática. La investigación se basa en una revisión bibliográfica en formato de ensayo.

El autor (Quintriqueo Millán et al., 2016) alude que el enfoque educativo intercultural promueve el estudio y la comprensión de personas de diversas culturas, buscando construir un conocimiento plural para superar la discriminación y el racismo. Se presenta como una alternativa que favorece la integración de los saberes de los pueblos indígenas con el conocimiento escolar. En el contexto de Chile, especialmente en la región de La Araucanía, esto incluye incorporar los conocimientos mapuches en la educación. Este enfoque se basa en el reconocimiento y la valoración de la diversidad de saberes presentes en el aula. Se busca combatir dos tipos de asimetrías: la asimetría escolar, que se refiere a la limitada accesibilidad de las poblaciones indígenas a la educación, y la asimetría valorativa, que explica la hegemonía del poder eurocéntrico sobre los pueblos indígenas.

En una de las revistas revisadas sobre multiculturalismo, se encontró un artículo que plantea que las relaciones entre culturas son, por definición, interculturales. A partir de esta premisa, el texto explora los vínculos de la antropología con el estudio de la cultura y los

procesos de cambio, con un enfoque particular en la antropología mexicana hasta las últimas décadas. El análisis se centra en la revisión teórica y conceptual de los conflictos sociales generados por la globalización, examinando términos clave como diversidad sociocultural, interculturalidad y multiculturalismo desde distintas perspectivas, corrientes de pensamiento y enfoques políticos. Además, el artículo aborda dos aspectos fundamentales: por un lado, el papel de la antropología en el estudio del contacto cultural y, por otro, un resumen de sus principales aportes teóricos.(Tirzo Gómez & Guadalupe Hernández, 2010).

4.3.2 Revisión De Investigaciones Sobre Barreras Y Factores Favorecedores Para La Inclusión De Estos Grupos En El Aula

Según, (Villaescusa Alejo, 2022) en el artículo: La accesibilidad, una clave para la educación inclusiva señala que la escuela debe ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad, lo que requiere identificar y eliminar las barreras que dificultan el proceso de inclusión. Esto demanda una atención constante al contexto escolar, con un enfoque particular en el diálogo y la interacción continua entre este y la diversidad del alumnado. Es crucial evaluar las intervenciones y estrategias previas que han demostrado ser efectivas. En este sentido, la accesibilidad, en sus distintas dimensiones; física, sensorial, cognitiva y emocional, juega un rol fundamental para asegurar la plena participación, presencia y aprendizaje de todos los estudiantes. Al abordar estas dimensiones de manera integral, se facilita un entorno educativo en el que cada estudiante pueda desarrollarse de manera adecuada y alcanzar su máximo potencial.

El artículo "Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente" de (San Martín Ulloa et al., 2020) aborda los desafíos que enfrentan las comunidades educativas y, en particular, los docentes, para lograr procesos educativos inclusivos en Chile. En este contexto, se realizó un estudio cualitativo y exploratorio para identificar, desde la perspectiva docente, los elementos que actúan como barreras y facilitadores de la educación inclusiva en escuelas chilenas subvencionadas por el Estado. La investigación se llevó a cabo en el marco de un curso de formación sobre educación inclusiva y estrategias diversificadas de enseñanza. Los docentes participaron registrando los factores que facilitan o dificultan la implementación de una educación inclusiva, teniendo en cuenta las dimensiones culturales, políticas y prácticas de sus contextos escolares. Los resultados revelan que existen múltiples elementos que afectan tanto positiva como negativamente la inclusión educativa. Entre los facilitadores se destacan el trabajo colaborativo y las políticas inclusivas que promueven una mayor integración. Sin embargo, también se identificaron barreras significativas, como la falta de recursos, la resistencia cultural o institucional a cambios, y la ausencia de políticas claras que respalden una verdadera inclusión. Estos resultados subrayan la importancia de fomentar una

colaboración efectiva dentro de las comunidades escolares para superar estos obstáculos y avanzar hacia una educación más inclusiva.

Para, (Canales Nuñez et al., 2018) El objetivo del estudio fue conocer la percepción de los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de Educación Física, así como las creencias de los profesores en este ámbito. Utilizando un enfoque exploratorio-descriptivo y un método mixto, se recolectaron datos de 163 estudiantes y 7 profesores de Educación Física en Chile. Los resultados mostraron que las habilidades del profesorado y un ambiente favorable en el aula favorecen la inclusión, mientras que la homogeneización de actividades y la competitividad obstaculizan el proceso. Se destacó que la práctica pedagógica tiene un impacto significativo en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y se sugirió diversificar las propuestas educativas, promover un ambiente inclusivo y fomentar la participación estudiantil en la evaluación. Además, se recomendó mejorar la formación continua de los docentes para avanzar hacia una educación inclusiva.

Otra revisión bibliográfica analizada tuvo como objetivo identificar los factores que favorecen y dificultan las prácticas de enseñanza de docentes interculturales y tradicionales en escuelas ubicadas en contextos interculturales de la precordillera de La Araucanía. Para ello, se empleó un enfoque cualitativo. Los resultados revelan que las prácticas de enseñanza se centran mayormente en clases expositivas. Además, se observa una falta de articulación pedagógica y de prácticas reflexivas, lo que representa una barrera para el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Beltrán-Véliz et al., 2019).

5 Marco Empírico

5.1 Descripción Del Escenario

La investigación se desarrolla en la comuna de Cholchol, ubicada en la Novena Región de La Araucanía, Chile. Cholchol es una localidad con una fuerte presencia de población mapuche, lo que le otorga características socioculturales particulares que influyen en el ámbito educativo. El Censo de Población y Vivienda 2017, realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), tuvo como objetivo contabilizar y caracterizar a la población y las viviendas en Chile. Este censo, de carácter abreviado, proporcionó información clave para el diseño de políticas públicas y la elaboración de indicadores demográficos. Según sus resultados, Chile cuenta con 2.185.792 personas mapuche, de las cuales el 14,7 % reside en La Araucanía. En la comuna de Cholchol, la población total es de 11.611 habitantes, de los cuales 8.649 son mapuche, representando aproximadamente el 74,5 % del total. (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018)

Se trata de una comuna en la que los establecimientos educativos enfrentan desafíos relacionados con la equidad, el acceso a la educación y la inclusión de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios y comunidades migrantes. Los liceos de Cholchol tienen un papel clave en la formación de los jóvenes de la comuna, ofreciendo tanto educación científico-humanista como técnico-profesional con un enfoque intercultural. Los Liceos son:

Liceo Bicentenario James Mundell, es un Establecimiento Educacional Público Municipal de carácter Polivalente, ya que imparte tanto enseñanza Científico-Humanista como Técnico-Profesional. Ofrece educación en los niveles de enseñanza básica y media, con especialidades en Administración de empresas y Servicio de Turismo. Su misión es formar estudiantes con sólidas herramientas que les permitan desenvolverse con éxito en el mundo laboral y continuar estudios en la educación superior. Desde una perspectiva sociodemográfica, el liceo atiende a una matrícula aproximada de 700 estudiantes, distribuidos entre educación básica y media. Mas del 90% de los estudiantes pertenece a pueblos originarios, principalmente mapuche. El equipo profesional está compuesto por 50 docentes, además de asistentes de la educación, orientador y profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE), que brindan apoyo psicopedagógico y psicosocial a estudiantes que lo requieren.

Liceo Agrícola Cholchol es un establecimiento particular subvencionado de formación Técnico-Profesional, con un enfoque en el área agrícola y una fuerte vinculación al contexto productivo local. Pertenece a la Cooperativa Campesina CholChol y fue creado en 1984 con el objetivo de ofrecer educación media en la comuna, especialmente a jóvenes mapuche y no mapuche del mundo rural, evitando así su migración a otras zonas. Actualmente, el liceo cuenta con 18 docentes, quienes contribuyen a una formación técnica orientada a fortalecer las oportunidades educativas y laborales del estudiantado rural.

Liceo Intercultural Técnico Profesional Guacolda, es un Establecimiento Particular Subvencionado de Enseñanza Media Técnico-Profesional ubicado en Cholchol. Integra un enfoque intercultural en su formación, promoviendo el reconocimiento de la identidad mapuche. Pertenece a la Fundación Instituto Indígena, creada en 1962 por los Obispos de Temuco y Villarrica, con el objetivo de apoyar el desarrollo educativo y social de las comunidades indígenas. Cuenta con aproximadamente 260 estudiantes y un equipo de 30 docentes. Ofrece las especialidades de Técnico en Atención de Párvulos, Administración de empresas articulando formación laboral con el respeto y valorización de la cultura local.

Liceo San Francisco de Asís de Cholchol, es un establecimiento particular subvencionado que ofrece educación básica y media, con un enfoque en valores cristianos y franciscanos. Administrado por la Fundación Educacional Escuela San Francisco de Asís de Cholchol, su misión es formar estudiantes en la fe, el trabajo y la esperanza, promoviendo una educación integral que combine fe y ciencia. El liceo cuenta con un equipo docente de 31 profesionales comprometidos con la formación académica y valórica de sus estudiantes. Y una matricula de 336 estudiantes.

Colegio Anglicano William Wilson, es un establecimiento Particular Subvencionado ubicado en la comuna de Cholchol, Región de La Araucanía. Ofrece educación desde Pre-Kínder hasta IV Medio, con un enfoque en la formación integral de los estudiantes desde una perspectiva anglicana, promoviendo valores cristianos y una sólida base académica. Actualmente, el colegio cuenta con una matrícula de aproximadamente 476 estudiantes y un equipo docente compuesto por 30 profesionales. Su proyecto educativo enfatiza el desarrollo espiritual, intelectual, afectivo, físico y artístico de los alumnos, preparándolos para enfrentar los desafíos de la sociedad actual con resiliencia y compromiso

Los establecimientos seleccionados reflejan la diversidad educativa de la comuna de Cholchol, presentando distintos enfoques hacia la inclusión. En este contexto, es fundamental explorar cómo se integran la interculturalidad en las prácticas pedagógicas, el rol del mapudungun en el proceso educativo y las condiciones de equidad en el acceso a oportunidades de aprendizaje. Estos aspectos, que pueden ser tanto fortalezas como áreas de mejora, son cruciales para comprender el panorama educativo local. La ruralidad de Cholchol añade un nivel adicional de complejidad, dado que implica desafíos relacionados con la infraestructura, la conectividad y las oportunidades de aprendizaje.

A pesar de estas dificultades, los establecimientos han implementado estrategias para fortalecer la enseñanza del mapudungun, promover prácticas pedagógicas culturalmente relevantes y mejorar el acceso a recursos educativos. Sin embargo, persisten obstáculos derivados de la ruralidad, como una infraestructura deficiente, conectividad limitada y la falta de formación continua para los docentes en temas de educación intercultural.

Una vez que los estudiantes terminan su escolaridad en los liceos de Cholchol, sus caminos se abren hacia diversas oportunidades. Muchos de ellos optan por continuar su formación en la educación superior, y dentro de las oportunidades que tienen, destaca el acompañamiento del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Este programa les brinda el apoyo necesario para acceder a la universidad, superando las barreras que pueden encontrar al ser parte de contextos rurales y vulnerables. Gracias al PACE, los jóvenes de Cholchol logran ingresar a instituciones de educación superior, persiguiendo sus sueños y fortaleciendo su futuro académico y profesional. Sin embargo, también existen otros que optan por la inserción en el mundo laboral, aplicando las habilidades y conocimientos adquiridos en sus especialidades técnicas.

Frente a este contexto, la presente investigación se propone “Desarrollar propuestas de mejora en el contexto social y educativo para la inclusión educativa de estudiantes indígenas y migrantes en el aula en establecimientos Urbanos de la Comuna de Cholchol, Chile”.

5.2 Justificación Del Enfoque Investigador

Se presenta la elección del enfoque mixto, argumentando su pertinencia para el estudio de los elementos que favorecen y obstaculizan la inclusión de estudiantes migrantes e indígenas en los establecimientos educativos. Asimismo, se detallan las técnicas de obtención de información y su contribución al análisis del fenómeno.

5.2.1 Justificación De La Metodología Mixta

La presente investigación adopta un enfoque metodológico mixto con el propósito de obtener una visión integral sobre los elementos que favorecen y obstaculizan la inclusión educativa de estudiantes migrantes e indígenas mapuches en los establecimientos de la comuna de Cholchol. La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos permite analizar la inclusión desde diferentes puntos de vista, entregando información tanto numérica como detallada que ayuda a comprender mejor el tema. Según (Hernández et al., 2014) El enfoque mixto en investigación combina métodos cuantitativos (datos numéricos) y cualitativos (datos no numéricos como entrevistas) para obtener una visión más completa del fenómeno estudiado. Este enfoque implica la recolección y análisis de ambos tipos de datos, integrándolos para generar conclusiones más amplias y profundas. Los métodos mixtos permiten una comprensión más rica del problema al combinar la precisión de los datos cuantitativos con el contexto y la profundidad de los datos cualitativos, adaptando las metodologías según las necesidades del estudio

El enfoque cuantitativo facilita la identificación de patrones, tendencias y percepciones generales a través de la aplicación de cuestionarios a los docentes, lo que permitirá disponer

de información estadísticamente representativa sobre sus experiencias y prácticas inclusivas. Por otro lado, la perspectiva cualitativa, basada en entrevistas semiestructuradas con directores, lo que contribuirá a una exploración más profunda de las estrategias y desafíos que enfrenta cada establecimiento en la implementación de políticas de inclusión.

La triangulación de datos a partir de diversas fuentes y métodos fortalecerá la validez del estudio, posibilitando un análisis más preciso y contextualizado. Esta estrategia metodológica no solo permite contrastar hallazgos, sino que también facilita la formulación de propuestas de mejora basadas en evidencia empírica, respondiendo así a las necesidades específicas del contexto educativo en Cholchol.

5.2.3 Elección Y Justificación De La TOI Cualitativa

En esta investigación, se ha elegido la entrevista semiestructurada como una de las principales técnicas de recolección de datos cualitativos, enfocándose principalmente en los equipos directivos. Esta herramienta permitirá obtener información detallada sobre sus opiniones y experiencias, lo que ayudará a comprender mejor su rol en la participación de la comunidad educativa. La flexibilidad de la entrevista semiestructurada facilitará explorar sus opiniones de manera profunda, complementando así los datos cuantitativos y ofreciendo una visión más completa del contexto escolar.

Por lo tanto, (Mateo & Martínez, 2008, P.137) refiere que ”En el ámbito de la educación la entrevista es un recurso muy utilizado porque facilita la comunicación humana, la exploración y la obtención de información sobre temas que de otra manera no podrían ser tratados”. Esto evidencia el valor de la entrevista como una herramienta clave para abordar temas sensibles o difíciles de expresar a través de otros medios, permitiendo así un análisis más profundo de las experiencias y percepciones de los participantes.

Para efectos de esta investigación, se entiende por entrevista semiestructurada la definición propuesta por (Diaz Bravo et al., 2013) ” Entrevistas semiestructuradas: presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.” Esta definición resulta pertinente para la presente investigación, ya que permite una aproximación más flexible y contextualizada a las percepciones de los equipos directivos, facilitando la profundización en aspectos clave de la inclusión educativa desde sus propias experiencias y realidades.

5.2.4 Elección y Justificación De La TOI Cuantitativa

Cuando se seleccionan técnicas de recolección de datos es fundamental considerar cuál es la más adecuada para cada situación. En este sentido, se señala que "un cuestionario es una de las muchas formas con las que se puede obtener información. El investigador que quiere emplearlo debe asegurarse que, dadas las limitaciones de la situación, no hay otras técnicas más fiables que puedan utilizarse" (McMillan & Schumacher. 2012) En esta investigación, se ha elegido el cuestionario como la principal técnica de recolección de datos dentro del enfoque cuantitativo, dirigido a los docentes. "Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir" (Hernández et al., 2014) Este instrumento permitirá recopilar información estructurada sobre sus opiniones y experiencias en relación con la inclusión educativa de estudiantes migrantes e indígenas mapuches. Al ser un método estandarizado, el cuestionario facilitará el análisis de tendencias y patrones, permitiendo una interpretación estadística de los datos. De esta manera, se complementará la información cualitativa obtenida de los equipos directivos, proporcionando una visión más completa del contexto escolar en la comuna de Cholchol.

Asimismo, la aplicación del cuestionario posibilita abarcar a un número amplio de docentes de manera eficiente, favoreciendo la obtención de datos representativos. Al tratarse de un instrumento estructurado, contribuye a reducir sesgos en la recolección de información y facilita la comparación de respuestas, lo que fortalece la rigurosidad del análisis de las percepciones docentes sobre la inclusión educativa. Cabe destacar que se optó por un cuestionario previamente validado, cuyos ítems fueron seleccionados en función de las dimensiones del *Index for Inclusion* (culturas, políticas y prácticas), lo que asegura coherencia y pertinencia respecto de los objetivos de la investigación.

5.3 Fuentes, Técnicas De Obtención De La Información E Instrumentos.

En el marco de este estudio, es fundamental emplear métodos rigurosos y efectivos para la recolección de datos, que permitan obtener una visión clara, precisa y contextualizada del fenómeno investigado. Se considera la aplicación de una entrevista semiestructurada a los equipos directivos de los establecimientos educacionales, con el objetivo de explorar sus percepciones, estrategias institucionales y las barreras que enfrentan en la implementación de la inclusión educativa, especialmente en lo referido a estudiantes migrantes e indígenas mapuches. Las preguntas se organizan según las dimensiones del *Index for Inclusion* (culturas, políticas y prácticas inclusivas), lo que facilita una indagación profunda y coherente con el marco teórico.

Asimismo, se contempla un cuestionario estructurado con escala tipo Likert, dirigido al profesorado, que recoge información sobre sus percepciones, prácticas pedagógicas y desafíos relacionados con la inclusión educativa de estudiantes migrantes e indígenas mapuches en el aula. La aplicación se realiza de forma digital, asegurando la confidencialidad de las respuestas. La ficha técnica del instrumento incluye el número de ítems, las dimensiones abordadas, el tipo de escala utilizada, el universo de participantes y los criterios de inclusión considerados para su aplicación.

Tabla 3

Instrumentos Aplicados según Población y Objetivo Investigativo

Instrumentos	A quien se aplicará (N° de personas)	Objetivo del Instrumento
Entrevista semiestructurada	Equipos Directivos (directores, jefe UTP, Otros) 10 Directivos.	Explorar las percepciones y experiencias de los equipos directivos sobre la inclusión educativa de estudiantes migrantes e indígenas mapuches en las escuelas de la comuna de Cholchol. Las respuestas proporcionarán información clave sobre los desafíos, estrategias y prácticas de inclusión en el contexto escolar.
Cuestionario	Total, de docentes de los cinco establecimientos (159 Docentes)	Recoger la percepción de las y los docentes sobre la inclusión educativa de estudiantes migrantes e indígenas mapuches en los establecimientos educacionales urbanos de la comuna de Cholchol, con el fin de analizar los elementos que favorecen o dificultan la inclusión educativa y contribuir a la propuesta de estrategias de mejora.

Elaboración Propia

Forma de aplicación: Dado el contexto geográfico y la dispersión de los establecimientos, el cuestionario será aplicado de forma virtual, utilizando la plataforma de Google Forms. Se garantizará el carácter anónimo y voluntario de la participación, explicando previamente los objetivos del estudio.

Tabla 4

Ficha Técnica del cuestionario

Ficha Técnica del cuestionario	
Descripción	Este cuestionario forma parte del estudio sobre los elementos que favorecen y obstaculizan la inclusión educativa de estudiantes indígenas mapuches y migrantes en los centros escolares de la comuna de Cholchol. El objetivo es conocer la percepción de los docentes y equipos directivos sobre los desafíos y oportunidades en materia de inclusión educativa. El cuestionario fue diseñado a partir de los lineamientos del Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011), seleccionándose ítems que se relacionan directamente con los objetivos específicos de la investigación. Los criterios de selección consideraron la pertinencia al contexto de estudio, escuelas urbanas con presencia de estudiantes indígenas y migrantes, la claridad en la formulación de las preguntas para asegurar su comprensión por parte del profesorado, y la capacidad de cada ítem para recoger percepciones sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas.
Universo o Población	159 docentes de los cinco establecimientos urbanos de la comuna de Cholchol.
Procedimiento de la muestra	El muestreo será intencional, dirigido a los docentes de todas las escuelas urbanas de la comuna de Cholchol. Dado que el cuestionario se aplicará a la totalidad de los docentes que acepten participar, no se empleará un procedimiento de muestreo probabilístico.
Criterios de selección de la muestra	Criterios de inclusión: Aceptación y firma del consentimiento informado y pertenecer a la comunidad educativa de una escuela de la comuna de Cholchol. Criterios de exclusión: No aceptar o no firmar el consentimiento informado y no formar parte de la comunidad educativa de una escuela de la comuna de Cholchol. Criterios de retirada: Retiro voluntario de la participación en cualquier etapa del estudio, sin necesidad de justificación.

Muestra teórica “orientada” si la técnica de muestreo no es aleatoria:	La muestra estará conformada por docentes que cumplan con los criterios de selección, priorizando la diversidad de niveles educativos y asignaturas.
Muestra Invitada	Se invitará a participar a la totalidad del cuerpo docente de los establecimientos. 159 docentes.
Muestra que responde	Se estima una tasa de respuesta del 35-50% de los docentes invitados, dependiendo del interés y disponibilidad.
índice de respuesta	El índice de respuesta se calculará según el número de cuestionarios completados en relación con la muestra invitada.
Error muestral “orientativo” si la técnica de muestreo no es aleatoria	Al tratarse de un muestreo no probabilístico, no es posible calcular un error muestral exacto, pero se considerarán medidas de validación para minimizar sesgos.
Nivel de confianza “orientativo” si la técnica de muestreo no es aleatoria	Dado que el estudio no busca generalización estadística, no se calcula un nivel de confianza estándar, pero se aplicará triangulación de datos para mejorar la fiabilidad.
Heterogeneidad	Se considerará la diversidad de asignaturas y niveles educativos en los que enseñan los docentes para captar una visión más amplia del fenómeno estudiado
Tipo de instrumento de obtención de la información	Cuestionario autoadministrado con preguntas cerradas y abiertas.
Método de muestreo:	Muestreo estratificado para asegurar la representación de diversos niveles educativos y años de experiencia docente.
Formato	Digital.
Tamaño de la muestra:	61 docentes.
Tiempo estimado para la aplicación:	Cada cuestionario tomará aproximadamente 15 minutos.
Fecha de aplicación:	Mayo 2025.

Nota: Elaboración propia

Tabla 5

Estructura de las TOI Basado en el Índex en el índice para la inclusión (Booth y Ainscow, 2011)

Dimensión	Subdimensión	Indicadores
Crear cultura institucional para la educación inclusiva	A.1 Construir una comunidad	A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.
		A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
		A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.
		A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto
		A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias.
		A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.
		A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.
	A.2 Establecer valores inclusivos	A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado.
		A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.
		A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.
		A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.
		A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
		A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.
Elaborar políticas para una educación inclusiva	B.1 Desarrollar una escuela para todos	B.1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.
		B.1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.
		B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.
		B.1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
		B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.
		B.1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.
		B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.

	B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad	B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.
		B.2.3. Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión.
		B.2.4. La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
		B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.
		B.2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del curriculum y de apoyo pedagógico.
		B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.
		B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.
		B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.
Desarrollar prácticas para la educación inclusiva	C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje	C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.
		C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.
		C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
		C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
		C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
		C.1.6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
		C.1.7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.
		C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
		C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
		C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
		C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.
		C.1.12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares

	C.2 Movilizar recursos	C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
		C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
		C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.
		C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
		C.2.5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos.

Nota: Dimensiones basadas en el enfoque del Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011).

5.3.1 Planificación De Las Fases De Investigación: Población, Muestra Y/O Participantes.

Población: La población objetivo de esta investigación está conformada por un total de 159 docentes que se desempeñan en los establecimientos educacionales urbanos de la comuna de Cholchol. Estos profesionales imparten clases en los niveles de Educación Básica y Enseñanza Media, y cuentan con experiencia trabajando con estudiantes migrantes e indígenas mapuches. Su participación resulta fundamental para recoger percepciones significativas sobre los elementos que favorecen o dificultan la inclusión educativa en dicho contexto.

Muestra: La muestra de la investigación consideró inicialmente 159 docentes de la comuna de Cholchol, de los cuales 61 respondieron efectivamente: 36 de Educación Media, 18 que imparten clases en ambos ciclos y 7 de Educación Básica, pertenecientes a establecimientos públicos y privados. Se aplicó un muestreo estratificado, dividiendo la población en estratos según el nivel educativo y calculando la muestra proporcional mediante la fórmula de muestreo para poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. Dentro de cada estrato, los participantes fueron seleccionados mediante muestreo aleatorio simple, asegurando representatividad y minimizando sesgos en la selección.

Tabla 6

Planificación de las fases de investigación: Población, muestra y/o participantes.

Criterios de Inclusión	Docentes que trabajen en escuelas públicas o privadas dentro de la comuna de Cholchol. Docentes que tengan experiencia o hayan trabajado directamente con estudiantes migrantes o indígenas mapuches.
Método de Muestreo	Muestreo estratificado para garantizar la diversidad en términos de niveles educativos y años de experiencia.
Número de participantes	61 docentes.
Participantes	Los participantes serán los docentes de las instituciones educativas seleccionadas de la comuna de Cholchol, quienes serán invitados a completar el cuestionario de manera anónima y confidencial. Se asegurará que los participantes comprendan el objetivo de la investigación y se les brindará información sobre la confidencialidad de sus respuestas.

Nota: Elaboración propia

5.3.2 Calendarios

Tabla 7

Fases del cuestionario

Fases del Cuestionario			
Fase de la técnica de obtención de Información	Objetivo	Actividad	Fecha
Preparación	Determinar el objeto de estudio	Concretar la información que se desea estudiar y la fuente de la que obtendremos dicha información.	Enero
	Delimitar el campo de estudio	1. Fundamentar teóricamente el tema a investigar mediante revisión bibliográfica. 2. Concretar objetivos generales específicos del cuestionario. 3. Concretar las variables a observar	Febrero

	Planifica la elaboración	1. Establecer un calendario. 2. Decidir la forma de aplicación.	Febrero
Primera elaboración	Formular las preguntas	1. Elegir el tipo de preguntas. 2. Redactar las preguntas.	Marzo
	Decidir la forma de presentación	1. Decidir el número de preguntas, el orden y la disposición. 2. Determinar el formato. 3. Redactar un texto introductorio. 4. Redactar instrucciones de aplicación.	Marzo
Aplicación Piloto	Revisar el cuestionario	Comprobar la validez de contenido.	Marzo
	Analizarlo empíricamente	1. Elegir la muestra de sujetos. 2. Preparar a los encuestados. 3. Aplicar el cuestionario. 4. Anotar problemas aparecidos. 5. Analizar los resultados. 6. Comprobar validez (criterio/constructo)	Abril
Aplicación	Obtener la información	1. Seleccionar la muestra definitiva. 2. Preparar el material (copia. ...). 3. Aplicar el cuestionario.	Mayo

Nota: Elaboración propia

Tabla 8

Fases de la entrevista semiestructurada

Fases de la entrevista semiestructurada			
Fase de la técnica de obtención de Información	Objetivo	Actividad	Fecha
Preparación	Determinar el objeto de estudio	Concretar la información que se desea estudiar y la fuente de la que obtendremos dicha información.	Enero
	Delimitar el campo de estudio	1. Fundamentar teóricamente el tema a investigar mediante revisión bibliográfica. 2. Concretar objetivos generales específicos de la entrevista. 3. Concretar las variables a observar	Febrero
	Planifica la elaboración	1. Establecer un calendario. 2. Decidir la forma de aplicación.	Febrero

Primera elaboración	Formular las preguntas	1. Elegir el tipo de preguntas. 2. Redactar las preguntas.	Marzo
	Decidir la forma de presentación	1. Decidir el número de preguntas, el orden y la disposición. 2. Determinar el formato. 3. Redactar un texto introductorio. 4. Redactar instrucciones de aplicación.	Marzo
Aplicación Piloto	Revisar la entrevista	Comprobar la validez de contenido.	Marzo
	Analizarlo empíricamente	1. Elegir la muestra de sujetos. 2. Preparar a los entrevistados. 3. Aplicar el cuestionario. 4. Anotar problemas aparecidos. 5. Analizar los resultados. 6. Comprobar validez (criterio/constructo)	Abril
Aplicación	Obtener la información	1. Seleccionar la muestra definitiva. 2. Preparar el material (copia. ...). 3. Aplicar la entrevista semiestructurada.	Mayo

Nota: Elaboración propia

5.4 Registro, Organización, Análisis E Interpretación De Los Datos

El registro, organización, análisis e interpretación de los datos en este estudio se refirió al proceso mediante el cual se sistematizó la información obtenida a través de dos técnicas principales: cuestionarios dirigidos a docentes y entrevistas semiestructuradas aplicadas a los equipos directivos de cinco establecimientos educacionales urbanos de la comuna de Cholchol.

En cuanto a los datos cuantitativos obtenidos por medio de los cuestionarios, estos fueron organizados y analizados utilizando estadística descriptiva, lo que permitió identificar frecuencias, porcentajes y tendencias generales en las percepciones del profesorado respecto a la inclusión educativa de estudiantes indígenas y migrantes. El análisis se realizó en torno a las tres dimensiones propuestas por el *Index for Inclusion*: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas, lo que posibilitó una visión integral de los elementos que favorecen u obstaculizan la inclusión en los establecimientos de la comuna de Cholchol.

Respecto a los datos cualitativos**,** obtenidos de las entrevistas, estos fueron transcritos íntegramente y luego analizados mediante un sistema de categorías basado en las dimensiones del Index for Inclusion, las cuales corresponden a: *culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas*. Estas dimensiones actuaron como categorías analíticas que guiaron el proceso de codificación e interpretación, permitiendo organizar los discursos de los

equipos directivos y reconocer en ellos elementos comunes, divergencias, tensiones, y aportes significativos vinculados a los objetivos del estudio.

A partir de este análisis, se construyó un discurso interpretativo por cada dimensión, enriquecido con citas textuales representativas**,** así como con tablas y gráficos que apoyaron la visualización de los hallazgos más relevantes. Se priorizó la información más significativa, seleccionada en función de su pertinencia con los objetivos específicos del estudio y su aporte a la comprensión de los elementos que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa.

Finalmente, se utilizó la triangulación de datos como estrategia metodológica para contrastar y validar los hallazgos obtenidos desde ambas técnicas y fuentes de información, fortaleciendo así la solidez del análisis y permitiendo una comprensión más profunda e integral de la realidad estudiada.

5.4.1 Validez

Para garantizar la validez de los instrumentos utilizados en la investigación sobre la inclusión educativa de estudiantes migrantes e indígenas mapuches en el aula, se implementaron diversas estrategias alineadas con enfoques cualitativos y cuantitativos:

Validez: Para garantizar la calidad de los instrumentos de medición, es fundamental evaluar su validez a partir de distintas fuentes de evidencia. En este sentido,(Hernández et al., 2014) "la validez de un instrumento de medición se evalúa sobre la base de todos los tipos de evidencia. Cuanta mayor evidencia de validez de contenido, de validez de criterio y de validez de constructo tenga un instrumento de medición, éste se acercará más a representar las variables que pretende medir". Se asegurará mediante la triangulación de fuentes y métodos, combinando cuestionarios y entrevistas semiestructuradas con equipos directivos y docentes. Además, se contó con la validación de expertos en educación para evaluar la pertinencia y adecuación de los instrumentos.

Con el propósito de asegurar la validez del instrumento de recolección de información, se recurrió al juicio de expertos. Este procedimiento consideró la participación de un especialista en educación, quien evaluó la coherencia y pertinencia del instrumento en relación con los objetivos del estudio. Los criterios para la elección del experto incluyeron su formación académica, experiencia investigativa y trayectoria profesional en áreas vinculadas a la educación intercultural, migración y pueblos originarios. En el proceso de validación, se revisaron aspectos como la relevancia de los ítems, su pertinencia al contexto del estudio, la claridad en la redacción, así como la ausencia de tendenciosidad o sesgos que pudieran comprometer la objetividad de las respuestas. Las observaciones emitidas por el experto permitieron realizar los ajustes necesarios para mejorar la calidad técnica y conceptual del instrumento. “Otro tipo de validez que algunos autores consideran es la validez de expertos o face validity, la cual se refiere al grado en que aparentemente un instrumento mide la

variable en cuestión, de acuerdo con “voces calificadas”. Se encuentra vinculada a la validez de contenido y, de hecho, se consideró por muchos años como parte de ésta.” (Hernández Sampieri et al., 2006).

5.4.2 Comité De Bioética

La presente investigación, orientada a comprender los desafíos que enfrenta la inclusión educativa de estudiantes migrantes e indígenas mapuches mediante cuestionarios y entrevistas semiestructuradas aplicadas a equipos directivos y docentes, se desarrolló conforme a los principios éticos de la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona (CBUB). Dado que implica la recopilación de información personal de personas adultas, se garantizó el respeto a los derechos humanos reconocidos internacionalmente, considerando los principios de autonomía**,** beneficencia**,** no maleficencia **y** justicia.

En este marco, la participación se aseguró como voluntaria**,** previa firma de consentimientos informados que detallaban los objetivos del estudio, el uso de los datos y la posibilidad de retirarse en cualquier momento. Asimismo, se procuró que la investigación aportara beneficios concretos a las comunidades educativas, evitando cualquier daño potencial a los participantes mediante la protección de la confidencialidad y el anonimato. La selección de participantes se realizó de forma equitativa y no discriminatoria, resguardando la representación de los distintos contextos educativos.

Para resguardar la información, los datos recolectados se almacenaron en sistemas seguros y se utilizaron únicamente con fines académicos. No se divulgaron antecedentes sensibles sin autorización explícita, y se garantizó el derecho de los participantes a acceder, rectificar o eliminar su información.

Dado el carácter sensible del estudio, se previó la gestión de posibles dilemas éticos, como la necesidad de reforzar el anonimato mediante el uso de códigos en lugar de nombres, y de asegurar un consentimiento informado efectivo, evitando cualquier tipo de coacción. Para ello, se elaboraron documentos diferenciados de consentimiento informado dirigidos a los equipos directivos y docentes de las escuelas participantes.

En síntesis, esta investigación se desarrolló bajo criterios de rigor y ética, resguardando la autonomía de los participantes, la validez de los instrumentos aplicados y la minimización de riesgos, a fin de generar conocimiento con impacto positivo en el ámbito educativo.

5.5 Resultados

El estudio se implementó en su totalidad, integrando de manera coherente las fases cuantitativa y cualitativa de recolección de datos, lo que permitió obtener una visión amplia y profunda sobre el estado actual de la inclusión educativa de estudiantes indígenas y

migrantes en la comuna de Cholchol. En la primera fase, de carácter cuantitativo, se aplicó un cuestionario estructurado a 61 docentes de enseñanza básica y media pertenecientes a los cinco establecimientos urbanos de la comuna de Cholchol. Estos profesionales, con experiencia directa en el trabajo pedagógico con estudiantes mapuche y migrantes, entregaron percepciones valiosas sobre desafíos, necesidades formativas y propuestas para fortalecer los procesos inclusivos.

La segunda fase, de enfoque cualitativo, consistió en entrevistas semiestructuradas a 10 integrantes de los equipos directivos de los mismos establecimientos. Esta etapa permitió profundizar en experiencias, prácticas institucionales, barreras percibidas y estrategias impulsadas desde el liderazgo educativo. La diversidad de roles entrevistados como directores, encargados de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), Encargados del Proyecto de mejoramiento educativo (PME) coordinadores programa de integración Escolar (PIE) aportó una visión amplia y matizada del funcionamiento institucional frente a la diversidad cultural.

Los resultados de ambas fases revelan elementos comunes y contrastes que configuran un panorama complejo, pero altamente significativo. Entre los elementos que favorecen la inclusión se destaca el compromiso docente, la disposición a ajustar estrategias pedagógicas y una valoración extendida de la diversidad cultural como enriquecedora del aprendizaje. Estas actitudes representan fortalezas claves para la construcción de procesos inclusivos sostenibles.

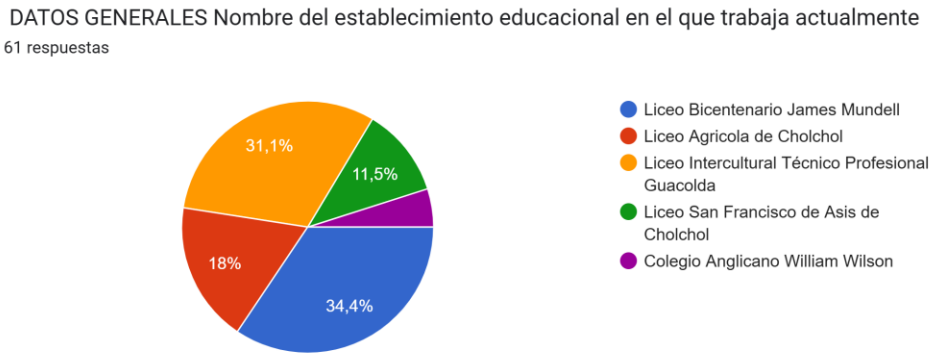
Al mismo tiempo, se identifican obstáculos persistentes, como la escasa formación docente en interculturalidad, la baja participación de familias indígenas y migrantes, y la falta de recursos pedagógicos adecuados al contexto sociocultural. Asimismo, se observa una crítica transversal al currículo nacional, percibido como rígido y poco representativo de las realidades locales, lo que profundiza las brechas de equidad cultural en la enseñanza.

Estos hallazgos permiten comprender con mayor profundidad los desafíos que enfrenta la educación inclusiva en territorios con alta presencia de pueblos originarios y población migrante, y constituyen una base sólida para el análisis crítico y la formulación de propuestas de mejora. En las secciones siguientes se desarrollan los principales resultados del estudio, organizados en torno a dimensiones clave y los objetivos planteados en la investigación, que abordan facilitadores, barreras y estrategias para avanzar hacia una inclusión educativa efectiva en la comuna de Cholchol.

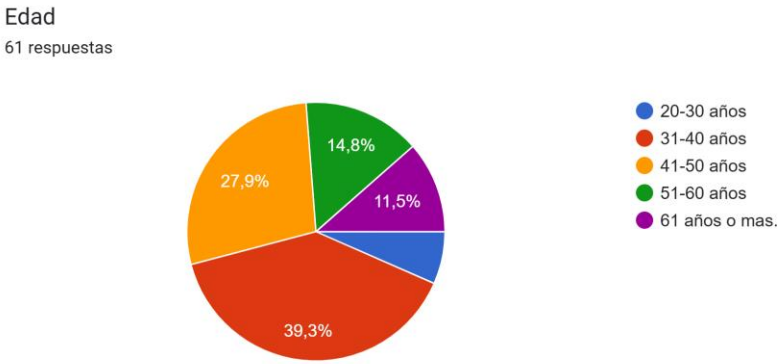
5.5.1 Análisis Cuestionario A Docentes

Para el análisis de los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a 61 docentes de los cinco establecimientos urbanos de la comuna de Cholchol, se utilizó estadística descriptiva. Las preguntas fueron organizadas en torno a las tres dimensiones del Index for Inclusion: culturas inclusivas, políticas y prácticas inclusivas. Dado que el

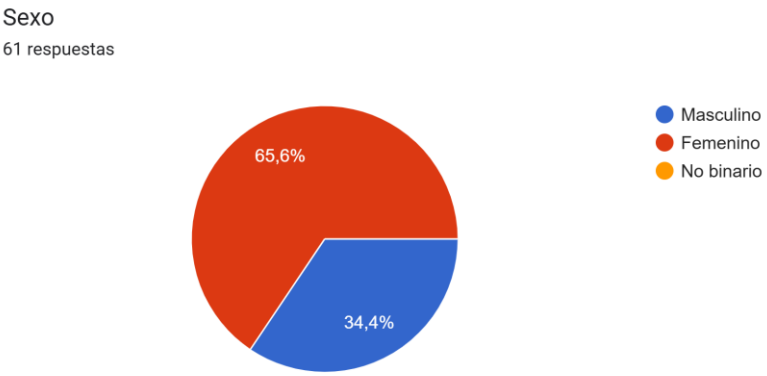
instrumento contenía ítems con escala tipo Likert (de 1 a 4), se calcularon medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación estándar), junto con frecuencias y porcentajes, con el propósito de identificar patrones, percepciones predominantes y elementos críticos desde la perspectiva docente en relación con la inclusión educativa de estudiantes indígenas y migrantes.



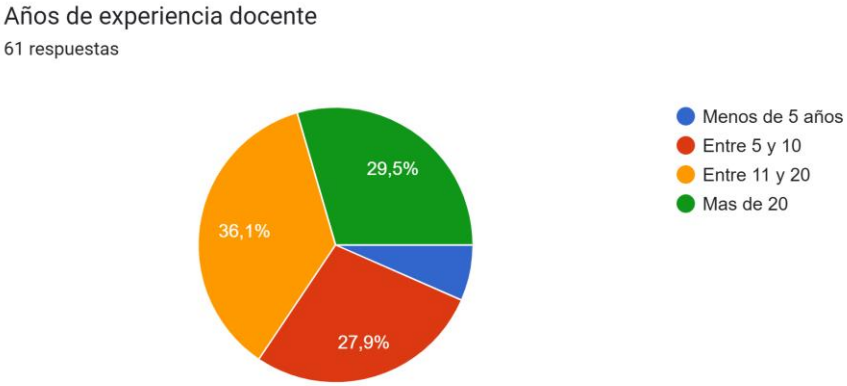
Respecto a la edad de los encuestados, se observa una mayor concentración en el tramo entre 31 y 40 años (39,3%), seguido por docentes entre 41 y 50 años (27,9%), lo que indica una planta docente con experiencia profesional intermedia. Un 14,8% tiene entre 51 y 60 años, mientras que el 11,5% supera los 61 años, aportando una mirada desde trayectorias más consolidadas. En contraste, solo un 6,5% tiene entre 20 y 30 años, lo que refleja una baja presencia de docentes en formación inicial o con escasa experiencia en el sistema escolar.



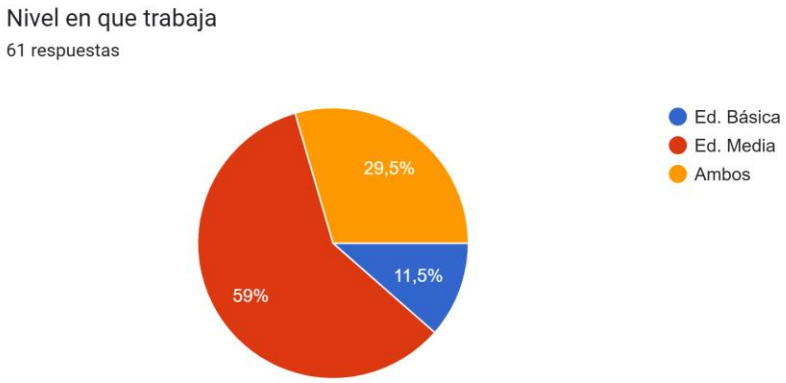
Como se observa en el gráfico, la mayoría del profesorado que respondió el cuestionario se identifica con el sexo femenino (65,6%), mientras que el 34,4% corresponde al sexo masculino. Esta distribución refleja una tendencia habitual en el sistema educativo chileno, especialmente en los niveles de enseñanza básica y media, donde la presencia femenina suele ser mayoritaria.



En cuanto a la experiencia profesional del profesorado encuestado, se aprecia una mayor concentración en el tramo entre 11 y 20 años (36,1%), seguido más de 20 años de experiencia (29,5%). Y 27**,** declaró tener entre 5 y 10 años, y solo un 6,6% cuenta con menos de 5 años de trayectoria docente. Esta distribución muestra que la mayoría del profesorado posee una experiencia laboral consolidada, lo que puede enriquecer la reflexión sobre inclusión desde la práctica acumulada.



Respecto al nivel en el que se desempeñan los docentes participantes, la mayoría indicó trabajar en enseñanza media (59%), mientras que un 29,5% declara ejercer funciones tanto en enseñanza básica como media, y solo un 11,5% trabaja exclusivamente en educación básica. Esta distribución refleja el perfil de los establecimientos participantes, los cuales en su mayoría ofrecen enseñanza media técnico-profesional o científico-humanista.



Al consultar a los docentes si han recibido formación en inclusión educativa o interculturalidad, el 82% indicó que sí, mientras que el 18% señaló no haber recibido formación en estas temáticas. Este resultado evidencia un grado importante de sensibilización y acceso a espacios formativos por parte del profesorado, aunque también revela una brecha significativa que aún persiste. La existencia de un grupo que no ha sido formado en estos enfoques resulta preocupante, considerando el contexto sociocultural de la comuna y la necesidad de contar con herramientas pedagógicas pertinentes para una atención educativa verdaderamente inclusiva y contextualizada.

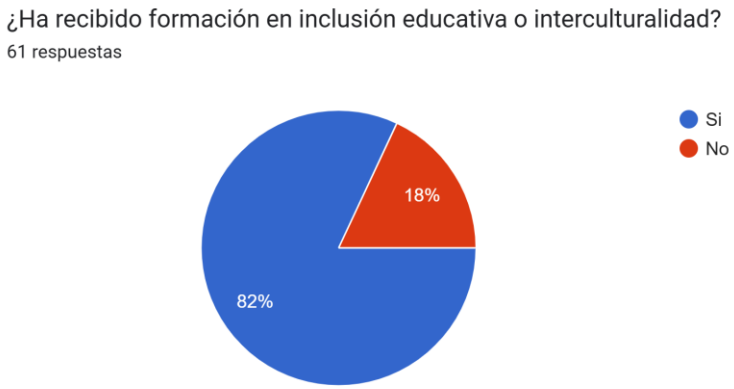


Tabla 9

Respuestas del cuestionario con relación a la percepción sobre la inclusión educativa.

Preguntas	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
En qué grado considero que la diversidad cultural es una oportunidad para el aprendizaje.	3,3%	1,6%	34,4%	60,7%
En qué grado considero que los estudiantes migrantes e indígenas participan activamente en las actividades escolares.	0%	18%	42,6%	39,3%

En qué grado considero que las familias migrantes e indígenas participan activamente en actividades escolares y educativas.	0%	42,6%	39,3%	18%
En qué grado considero que recibo apoyo institucional para implementar estrategias inclusivas en el aula**.**	4,9%	26,2%	45,9%	23%
En qué grado considero que la escuela cuenta con materiales adecuados para atender a estudiantes migrantes e indígenas.	4,9%	41%	44,3%	9,8%
En qué grado adapto mis estrategias de enseñanza según las diferencias culturales y lingüísticas del estudiantado	4,9%	21,3%	59%	14,8%
En qué grado promuevo la participación equitativa de todos mis estudiantes, sin importar su origen.	1,6%	0%	19,7%	78,7%
En qué grado ajusto mis métodos de evaluación considerando las características culturales de los estudiantes.	3,3%	13,1%	47,5%	36,1%

5.5.1.1 Percepción Sobre La Inclusión Educativa.

En relación con la percepción del profesorado sobre la diversidad cultural como una oportunidad para el aprendizaje, los resultados evidencian una tendencia marcadamente positiva. El 60,7% de los y las docentes encuestados indicaron que consideran "mucho" esta diversidad como una oportunidad, mientras que un 34,4% seleccionó la opción "bastante". Esto significa que un 95,1% del profesorado valora la diversidad cultural de forma favorable, lo que refleja una disposición significativa hacia prácticas educativas inclusivas y contextualizadas. Solo un porcentaje menor manifestó una percepción limitada: un 3,3% indicó "nada" y un 1,6% "poco", lo que podría estar relacionado con una visión más tradicional del proceso educativo o con experiencias previas desafiantes. Este hallazgo constituye un elemento relevante para la inclusión educativa, ya que la valoración positiva de la diversidad cultural es un indicador clave en la construcción de culturas inclusivas, tal como lo plantea el Index for Inclusion. Asimismo, estos datos pueden orientar futuras acciones de formación continua docente, enfocadas en fortalecer aquellas prácticas pedagógicas que reconozcan y potencien el valor de las diferencias culturales en el aula.

En cuanto a la percepción del profesorado sobre la participación activa de estudiantes migrantes e indígenas en las actividades escolares, un 42,6% indicó "bastante" y un 39,3% "mucho", lo que muestra que más del 80% considera que estos estudiantes participan activamente en el ámbito escolar. Sin embargo, un 18% respondió "poco" y ningún docente seleccionó "nada", lo que sugiere que, si bien la mayoría percibe una participación significativa, aún existen desafíos para lograr una participación plenamente equitativa. Este dato puede interpretarse como una señal de avance, pero también como una oportunidad

para revisar prácticas escolares que promuevan una mayor inclusión y protagonismo de estos grupos en la vida escolar.

Respecto a la participación activa de las familias migrantes e indígenas en las actividades escolares y educativas, un 39,3% del profesorado indicó "bastante" y solo un 18% "mucho", mientras que un 42,6% respondió "poco" y ninguno seleccionó "nada". Estos resultados muestran una percepción mayoritaria de baja o limitada participación familiar, lo que contrasta con la valoración positiva hacia la participación estudiantil. Este hallazgo revela una brecha importante en la inclusión de las familias, aspecto fundamental para fortalecer la comunidad educativa y avanzar hacia culturas y políticas más inclusivas. Además, evidencia la necesidad de generar estrategias que fomenten una mayor vinculación y participación de las familias migrantes e indígenas en el ámbito escolar.

En relación con el apoyo institucional percibido para implementar estrategias inclusivas en el aula, un 45,9% del profesorado señaló "bastante" y un 23% "mucho", mientras que un 26,2% respondió "poco" y un 4,9% "nada". Aunque la mayoría percibe un apoyo moderado o alto (68,9%), una proporción significativa (31,1%) manifiesta escaso o nulo respaldo institucional. Este resultado evidencia que, si bien existe una base de apoyo, aún persisten desigualdades en el acompañamiento institucional, lo que puede afectar la sostenibilidad y efectividad de las prácticas inclusivas en el aula. Fortalecer este apoyo es clave para avanzar en políticas y prácticas que favorezcan verdaderamente la inclusión educativa.

Respecto a la disponibilidad de materiales adecuados para atender a estudiantes migrantes e indígenas, un 44,3% del profesorado indicó "bastante" y solo un 9,8% "mucho", mientras que un 41% respondió "poco" y un 4,9% "nada". Estos resultados reflejan una percepción general de insuficiencia o limitación en los recursos educativos disponibles, ya que más del 45% considera que la escuela cuenta con pocos o ningún material adecuado. Este dato sugiere una necesidad urgente de fortalecer las prácticas inclusivas mediante la dotación de materiales culturalmente pertinentes y contextualizados, que permitan responder mejor a las necesidades de estos estudiantes y promover una inclusión efectiva.

En cuanto a la adaptación de las estrategias de enseñanza según las diferencias culturales y lingüísticas del estudiantado, un 59% del profesorado respondió "bastante" y un 14,8% "mucho", mientras que un 21,3% indicó "poco" y un 4,9% "nada". Aunque la mayoría afirma realizar adaptaciones en cierto grado (73,8%), el porcentaje de quienes lo hacen ampliamente sigue siendo bajo. Estos resultados evidencian una intención y esfuerzo por parte del profesorado, pero también muestran que aún hay margen de mejora en la incorporación sistemática de enfoques interculturales en la práctica pedagógica. Este aspecto es clave para fortalecer la inclusión educativa desde una perspectiva que reconozca y valore la diversidad en el aula.

En relación con la promoción de la participación equitativa de todos los estudiantes, sin importar su origen, un 78,7% del profesorado indicó "mucho" y un 19,7% "bastante", lo que refleja una actitud fuertemente inclusiva en la práctica docente. Solo un 1,6% respondió "nada" y ningún encuestado seleccionó "poco", lo que refuerza la idea de que existe un compromiso generalizado con la equidad y la no discriminación en el aula. Este resultado es altamente positivo, ya que demuestra que la mayoría del profesorado se esfuerza activamente por garantizar la participación de todos sus estudiantes, lo cual constituye un pilar fundamental de las prácticas inclusivas.

Respecto al ajuste de los métodos de evaluación considerando las características culturales del estudiantado, un 47,5% del profesorado indicó "bastante" y un 36,1% "mucho", lo que muestra que más del 80% realiza adecuaciones en algún grado. Sin embargo, un 13,1% respondió "poco" y un 3,3% "nada", lo que evidencia que aún existen desafíos para incorporar plenamente una evaluación culturalmente pertinente. Estos resultados reflejan un avance importante en la adaptación de las evaluaciones, pero también apuntan a la necesidad de fortalecer la formación docente y las políticas escolares para asegurar que las evaluaciones reflejen de manera justa la diversidad cultural del estudiantado.

5.5.1.2 Barreras Y Facilitadores De La Inclusión.

Los principales elementos que dificultan la inclusión educativa en las escuelas, según el profesorado encuestado están encabezados por la falta de preparación y formación docente, mencionada por un 65,6% (40 personas), lo que indica una necesidad urgente de fortalecer las competencias pedagógicas para atender la diversidad. Asimismo, la escasa participación de las familias fue señalada por un 60,7% (37 personas), reflejando una brecha en la vinculación entre la escuela y el entorno familiar, fundamental para el éxito inclusivo. La falta de recursos educativos adecuados afecta al 59% (36 personas), lo que limita la capacidad de responder a las distintas necesidades culturales y lingüísticas del alumnado. Además, un 31,1% (19 personas) identificó los prejuicios o actitudes discriminatorias y las barreras lingüísticas como dificultades importantes, evidenciando desafíos sociales y comunicativos que impactan negativamente en la inclusión. Solo un 6,6% (4 personas) mencionó otros factores, confirmando que estos cinco elementos son los principales obstáculos percibidos. En conjunto, estos resultados destacan la necesidad de intervenciones integrales que aborden formación docente, recursos, participación familiar y sensibilización para avanzar hacia una inclusión efectiva.

Los elementos que más favorecen la inclusión educativa en las escuelas, según el profesorado, están liderados por la adaptación de contenidos curriculares, mencionada por un 55,7% (34 personas), lo que evidencia un esfuerzo por adecuar el currículo a la diversidad del alumnado. Le sigue el apoyo institucional de la comunidad con un 49,2% (30 personas),

destacando la importancia de un respaldo activo desde la comunidad educativa para promover la inclusión. La sensibilización de la comunidad educativa, señalada por un 38% (38 personas), refleja un creciente compromiso y conciencia colectiva sobre la necesidad de incluir a todos los estudiantes. La formación continua de los docentes aparece como un factor relevante para el 36,1% (22 personas), mostrando que la actualización profesional es fundamental para implementar prácticas inclusivas. Finalmente, un 32,8% (20 personas) valoró la diversidad de recursos y materiales educativos como un apoyo esencial para atender las distintas necesidades culturales y lingüísticas. Solo un 3,3% (2 personas) mencionó otros elementos, lo que indica que los principales factores favorecedores están bien definidos y son compartidos por la mayoría. Estos resultados sugieren que la inclusión educativa se fortalece a partir de la adecuación curricular, el apoyo comunitario y la formación docente, elementos clave para crear ambientes educativos inclusivos.

En relación con la percepción sobre la existencia de políticas educativas a nivel local o nacional que favorezcan la inclusión de estudiantes migrantes e indígenas mapuches, el 52,5% del profesorado afirmó que sí existen dichas políticas, lo que refleja un reconocimiento moderado de los marcos normativos orientados a la inclusión. Sin embargo, un 36,1% manifestó desconocimiento al respecto, y un 11,5% respondió negativamente. Estos datos evidencian una falta de claridad y difusión sobre las políticas inclusivas entre parte importante del personal docente, lo que podría limitar su implementación efectiva en el aula y en la comunidad educativa. Este hallazgo subraya la necesidad de mejorar la comunicación, formación y sensibilización sobre las políticas vigentes para fortalecer la inclusión educativa en la práctica.

5.5.1.3 Análisis De Las Preguntas Abiertas Del Cuestionario.

a partir de las respuestas de los docentes a la pregunta abierta: ¿Qué cambios considera necesarios para avanzar hacia una inclusión efectiva de estos estudiantes en su escuela? Las respuestas entregadas por los docentes revelan una mirada crítica y reflexiva sobre las condiciones actuales que limitan una inclusión efectiva de estudiantes indígenas y migrantes, así como propuestas valiosas orientadas al cambio. En términos generales, los docentes identifican la necesidad de transformaciones estructurales, pedagógicas y culturales, que requieren tanto compromiso institucional como respaldo desde las políticas públicas.

Uno de los ejes más recurrentes es la formación docente, la cual se menciona de manera insistente como un elemento clave. Se plantea la necesidad de capacitaciones permanentes, contextualizadas y obligatorias en temas como inclusión, interculturalidad, necesidades educativas especiales y Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Además, se

propone incorporar estos contenidos en la formación inicial y promover el acompañamiento docente mediante mentorías y redes colaborativas.

Otro aspecto destacado es la crítica al currículo nacional estandarizado, percibido como una barrera para una enseñanza culturalmente pertinente. Se solicita una mayor flexibilidad curricular que permita integrar saberes ancestrales, cosmovisiones indígenas y prácticas pedagógicas situadas. Varios docentes cuestionan que los estándares de evaluación, centrados en pruebas externas como SIMCE o PAES, no consideran el contexto sociocultural del estudiantado, lo que limita la adaptación de las estrategias pedagógicas.

Asimismo, se señala la necesidad de fortalecer la infraestructura, los recursos humanos especializados y el tiempo para la planificación colaborativa. En este sentido, se plantea que la carga laboral, la escasez de materiales y la falta de espacios adecuados para desarrollar prácticas inclusivas dificultan su implementación sostenida. A ello se suma la solicitud de contar con apoyos institucionales como departamentos de interculturalidad y orientación, y el fortalecimiento de los Programas de Integración Escolar (PIE).

En el plano relacional y comunitario, los docentes subrayan la importancia de sensibilizar a toda la comunidad educativa, incluyendo asistentes, apoderados, sostenedores y estudiantes. Se destaca la urgencia de promover una mayor participación de las familias indígenas y migrantes, superando su actual rol pasivo o periférico. Para ello, se propone establecer canales de comunicación más efectivos, planificar actividades culturales significativas de forma sistemática y reconocer el valor de los saberes ancestrales como un aporte al proceso educativo.

Por último, varias respuestas llaman a una transformación de las políticas públicas educativas, solicitando mayor descentralización, diferenciación territorial y recursos que permitan una verdadera inclusión. Se plantea que los cambios deben surgir desde los niveles superiores, pero con participación activa de las comunidades escolares, asegurando coherencia entre las normativas nacionales y las necesidades reales de cada contexto.

La última pregunta abierta del cuestionario invitó a los y las docentes a compartir experiencias, reflexiones o sugerencias adicionales en torno a la inclusión educativa de estudiantes indígenas y migrantes. Las respuestas obtenidas reflejan una amplia variedad de percepciones, que van desde valoraciones positivas de la diversidad hasta críticas estructurales al sistema educativo, así como propuestas concretas y vivencias personales significativas.

Un primer aspecto destacable es que muchos docentes reconocen la inclusión como un componente esencial para garantizar la equidad educativa y reducir las brechas de aprendizaje, particularmente en contextos social y culturalmente diversos como Cholchol. Se valora la diversidad lingüística y cultural como un recurso pedagógico enriquecedor, y se sostiene que las escuelas deben transitar desde la integración superficial hacia una inclusión

real, donde todas las identidades culturales sean reconocidas, respetadas y representadas en el currículo.

Varios testimonios destacan que la inclusión de estudiantes indígenas aún tiende a tratarse desde una lógica folclórica o puntual, centrada en actividades aisladas como el Wetripantu, sin una transversalización efectiva en las prácticas pedagógicas cotidianas. Esta visión crítica señala que, a pesar de la existencia de discursos inclusivos, en muchos casos no se logra una incorporación profunda del conocimiento ancestral, la lengua y las formas de vida mapuche dentro del aula.

Otro tema recurrente es la necesidad de flexibilizar el currículo nacional, adaptándolo a los contextos locales y permitiendo la incorporación sistemática de saberes indígenas. En este sentido, algunos docentes relatan experiencias innovadoras y valiosas, como el desarrollo de unidades de aprendizaje intercultural que rescatan el uso de plantas medicinales, prácticas ceremoniales y la participación de autoridades tradicionales. Estas iniciativas muestran el potencial transformador de una educación que vincula el conocimiento académico con la cultura viva del territorio.

Asimismo, se identifican preocupaciones vinculadas a la falta de recursos, la sobrecarga laboral docente y la escasa formación especializada, factores que dificultan una implementación sostenida de prácticas inclusivas. Se reconoce que muchos profesores y profesoras hacen grandes esfuerzos individuales para responder a la diversidad, pero que sin apoyo estructural, estas iniciativas no son sostenibles ni generalizables.

Algunos relatos abordan también el rol de las familias y la comunidad educativa, indicando la importancia de fomentar altas expectativas escolares y vínculos colaborativos con apoderados indígenas y migrantes, quienes muchas veces no se sienten partícipes del proceso educativo por barreras culturales o institucionales.

Finalmente, emergen reflexiones críticas sobre la necesidad de avanzar desde una visión paternalista o asistencialista de la inclusión hacia una perspectiva que promueva la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, fortaleciendo su identidad cultural y su sentido de pertenencia. En este marco, se destaca el rol ético del docente y la urgencia de transitar hacia comunidades escolares verdaderamente interculturales, donde la inclusión no sea un añadido, sino una forma natural y estructural de hacer escuela.

5.5.1.4 Conclusión Del Análisis Cuantitativo.

El análisis de los datos del cuestionario aplicado a los docentes evidencia una valoración positiva hacia la diversidad cultural y una disposición general a promover la inclusión en el aula. No obstante, también se identifican limitaciones importantes, como la falta de formación específica, escaso apoyo institucional y la necesidad de prácticas pedagógicas más contextualizadas. Estos resultados reflejan una brecha entre la intención

inclusiva y las condiciones reales para su implementación, lo que reafirma la urgencia de fortalecer la formación docente y adaptar el currículo a las características del contexto cultural y territorial.

5.5.2 Análisis De La Entrevista Semiestructurada A Equipos Directivos

Con el propósito de conocer en profundidad las percepciones, experiencias y prácticas institucionales vinculadas a la inclusión educativa de estudiantes indígenas y migrantes, se realizaron diez entrevistas semiestructuradas a integrantes de los equipos directivos de los cinco establecimientos urbanos de la comuna de Cholchol. Estos testimonios permitieron identificar barreras, facilitadores y estrategias desde la mirada de quienes lideran los procesos educativos, aportando una comprensión situada de las políticas, culturas y prácticas que influyen en el desarrollo de escuelas más inclusivas.

Los diez representantes de los equipos directivos entrevistados ofrecen definiciones diversas pero complementarias sobre la inclusión educativa. Ante la pregunta inicial: ¿Podría mencionar qué entiende usted por inclusión educativa?, se evidenció una comprensión compartida en torno a la equidad, la diversidad y el derecho a aprender. Varios entrevistados (E2, E3, E4, E5, E6, E10) coinciden en que la inclusión implica asegurar que todos los estudiantes, sin importar sus características personales, sociales o culturales, tengan acceso a una educación de calidad, en igualdad de condiciones. Este acceso no es solo físico, sino también intelectual y participativo. Por ejemplo, E2 plantea que la inclusión es "la posibilidad de participación no solamente física sino también intelectual". Otros entrevistados destacan la necesidad de valorar y respetar las diferencias individuales (E3, E4, E6, E8, E10) y proponen una mirada estructural, pedagógica y transformadora del sistema educativo (E6, E7, E9).

El análisis de estas entrevistas se realizó a partir de un sistema de categorías basado en las dimensiones del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011), permitiendo organizar la información de forma coherente con el enfoque teórico del estudio. A continuación, se presentan los resultados cualitativos organizados en torno a estas dimensiones, integrando barreras, facilitadores y estrategias mencionadas por los entrevistados.

Dimensión A: Crear Culturas Inclusivas.

Esta dimensión hace referencia a la construcción de comunidades escolares que promuevan el respeto, la valoración de la diversidad y el sentido de pertenencia. Las entrevistas reflejan un consenso en torno a la importancia de fortalecer una cultura institucional que reconozca las identidades culturales de los estudiantes como parte del proceso educativo. Varios entrevistados (E5, E7, E10) señalan que el alto porcentaje de estudiantes mapuche en los establecimientos ha favorecido una convivencia más respetuosa

con las prácticas ancestrales y una mayor apertura hacia el conocimiento cultural local. E10 menciona que la inclusión "se vive de manera cotidiana" gracias a que "más del 80% de los estudiantes pertenecen a la etnia mapuche".

Entre los principales facilitadores identificados, destaca la participación de actores culturales tradicionales, la realización de actividades simbólicas significativas como el Wetripantu (año nuevo mapuche), y el trabajo comunitario al interior del aula. No obstante, varios entrevistados (E6, E7) advierten que muchas de estas acciones aún no logran una transversalización curricular. Como lo expresa E7: “seguimos haciendo clases a la manera occidental… no se valida el conocimiento cultural mapuche”.

Entre las barreras más mencionadas se encuentra la falta de articulación con otras escuelas de la comuna, lo que impide compartir buenas prácticas y construir una cultura colaborativa. E7, E9 y E10 coinciden en que “falta una red comunal que nos una para trabajar en equipo, no competir”. Como estrategia, los equipos proponen fortalecer la colaboración entre establecimientos y comunidades a través de encuentros culturales, proyectos Inter escuela y espacios formales de trabajo conjunto.

Dimensión B: Elaborar Políticas Inclusivas.

Esta dimensión aborda la implementación de marcos normativos y decisiones institucionales que aseguren la equidad y el respeto a la diversidad. Los equipos directivos reconocen avances en la inclusión del enfoque intercultural en los instrumentos de gestión escolar, tales como el PEI y el PME. E5 y E9 destacan que el enfoque está siendo incorporado en los planes de mejora, permitiendo financiar acciones orientadas a la inclusión.

Sin embargo, también se identifican importantes barreras estructurales. Uno de los aspectos más señalados por los entrevistados es la rigidez del currículo nacional y la presión por el cumplimiento de estándares homogéneos. E1 y E5 sostienen que estas exigencias impiden atender a la diversidad cultural, ya que “se mide a todos con la misma vara, sin considerar el contexto”. Además, E5 cuestiona que las políticas ministeriales no distinguen entre realidades urbanas centrales y contextos rurales con alta presencia indígena.

La falta de formación docente en interculturalidad es otro de los obstáculos recurrentes mencionados. E3, E5, E7 y E9 coinciden en que la formación inicial y continua no entrega herramientas suficientes para abordar de forma efectiva la diversidad. Como facilitador, se valora la posibilidad de utilizar recursos del PME para implementar talleres, pero se insiste en la necesidad de capacitaciones permanentes, contextualizadas y avaladas por las autoridades. Como estrategias, se propone establecer convenios con universidades, incorporar formación intercultural obligatoria en el perfeccionamiento docente y promover la participación activa de los equipos PIE en procesos formativos internos.

Dimensión C: Desarrollar Prácticas Inclusivas.

Esta dimensión se refiere a las metodologías, estrategias y recursos utilizados para asegurar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. En este ámbito, los equipos directivos destacan la implementación de prácticas pedagógicas contextualizadas, como proyectos de aprendizaje-servicio, talleres culturales, clases integradas de mapuzungun y actividades con autoridades tradicionales.

Se reconoce el rol fundamental del PIE como facilitador para responder a las necesidades diversas del estudiantado. E10 lo describe como “el brazo ejecutor de la inclusión” y valora el respaldo del sostenedor para acceder a herramientas innovadoras, como el uso de inteligencia artificial para el diseño de estrategias frente a la diversidad neurodivergente.

Entre las barreras más señaladas se encuentran la rigidez del currículo, la escasez de tiempo para planificar adecuaciones, la falta de materiales pertinentes y el escaso involucramiento sistemático de las familias. E6 enfatiza que una de las principales barreras no está solo en el diseño, sino en la interacción pedagógica cotidiana, que muchas veces no logra integrar la cosmovisión indígena.

Como estrategias, se propone avanzar hacia una mayor integración curricular de los contenidos culturales, diversificar las metodologías de enseñanza, formalizar espacios de trabajo colaborativo docente y fomentar el vínculo escuela-comunidad mediante proyectos compartidos. También se sugiere generar un banco de recursos didácticos interculturales accesibles a todos los establecimientos de la comuna.

Conclusión Del Análisis Cualitativo.

Las entrevistas realizadas permiten comprender que los procesos de inclusión educativa en los establecimientos urbanos de la comuna de Cholchol se encuentran en una etapa de transición, marcada por avances significativos, pero también por desafíos estructurales persistentes. Las principales barreras identificadas son la falta de formación docente especializada en interculturalidad, la rigidez del currículo estandarizado, la débil articulación entre escuelas y la desconexión entre las políticas nacionales y las realidades locales. A pesar de estas dificultades, los equipos directivos valoran la presencia del PIE, la disponibilidad de recursos mediante el PME y, especialmente, la disposición creciente a reconocer y valorar la cultura mapuche como parte fundamental del aprendizaje. Las estrategias propuestas apuntan hacia tres líneas prioritarias: la creación de redes comunales de colaboración, el fortalecimiento de la formación continua en enfoque intercultural y la transformación curricular hacia una educación culturalmente pertinente.

Estos hallazgos permiten dar respuesta a los objetivos específicos del estudio, al identificar los elementos que favorecen y dificultan la inclusión educativa desde una mirada situada y al analizar los factores pedagógicos, sociales y culturales que la condicionan. Además, los resultados cualitativos dialogan de forma coherente con las percepciones recogidas en el cuestionario docente, donde también se evidencia la necesidad urgente de avanzar en prácticas inclusivas contextualizadas.

Esta información representa un insumo valioso para orientar políticas comunales, prácticas institucionales y decisiones pedagógicas futuras. En este sentido, avanzar hacia una inclusión real implica transformar tanto las estructuras como las culturas escolares, mediante una acción colectiva que integre a todos los actores educativos del territorio.

5.5.3 Triangulación De Los Datos: Entrevistas Y Cuestionario Docente

La triangulación de datos cualitativos y cuantitativos permitió contrastar percepciones, discursos y experiencias en torno a la inclusión educativa de estudiantes indígenas y migrantes en la comuna de Cholchol. Este proceso reveló puntos de convergencia clave, así como tensiones entre el discurso institucional y las condiciones reales para implementar una inclusión efectiva. A continuación, los hallazgos se presentan organizados en torno a las dimensiones del *Index for Inclusion*: políticas, culturas y prácticas inclusivas.

En la dimensión de políticas inclusivas, uno de los hallazgos más relevantes es la falta de formación docente especializada. Tanto en las entrevistas como en los cuestionarios se expresó con claridad la necesidad de capacitaciones sistemáticas y contextualizadas en inclusión, interculturalidad y estrategias pedagógicas. E5 señala que “los docentes no tenemos formación o perfeccionamientos orientados específicamente al tema”, mientras que en el cuestionario se subraya la urgencia de “planificar capacitaciones anuales en temas como DUA, estrategias para NEE y gestión de la diversidad”. Esta coincidencia confirma que la inclusión depende en gran medida de la preparación del profesorado, la cual resulta aún insuficiente. Lo anterior concuerda con (Cuenca Zambrano et al., 2024) quien planea que la formación continua de los docentes es fundamental para garantizar una educación de calidad, ya que fortalece sus competencias pedagógicas, tecnológicas y metodológicas. Esta actualización permanente les permite responder a las diversas necesidades del estudiantado, incorporar nuevas herramientas como las TIC y generar entornos de aprendizaje más inclusivos, creativos y colaborativos. Además, fomenta la reflexión crítica sobre la propia práctica y favorece el desarrollo de propuestas educativas más integradoras y contextualizadas.

Otro aspecto dentro de esta dimensión es la crítica al currículum nacional estandarizado, percibido como rígido y poco contextualizado. Directivos como E2 y E6 enfatizan que el currículo “no está contextualizado” ni integra los saberes y cosmovisiones mapuches. A su vez, en el cuestionario se propone “incorporar cosmovisiones, historias y lenguas indígenas y migrantes” y dotar de mayor flexibilidad al currículum. Este consenso coincide con lo señalado por (Castillo Armijo, 2021. p.365) Señala “Para favorecer la consecución de estos objetivos expuestos, se debe contar con un currículum escolar más flexible y situado, que supere el actual enfoque de acumulación de contenidos, y reconozca que en la diversidad está la riqueza”.

En la dimensión de culturas inclusivas, se evidencian tanto barreras como oportunidades. Persisten actitudes excluyentes, tal como indica E1: “muchos docentes se mantienen al margen respecto de incluir a todos los estudiantes”, delegando las prácticas inclusivas al programa de integración. De manera similar, el cuestionario destaca la necesidad de eliminar prejuicios, clasismo, xenofobia y racismo del aula. Estas barreras actitudinales refuerzan lo planteado por (Booth & Ainscow, 2011) quienes sostienen que una cultura escolar transformadora es la base de cualquier proceso inclusivo. Sin embargo, también emergen señales positivas: E9 señala que “nunca he visto una mala disposición de las familias o los docentes”, y el cuestionario valora la diversidad cultural y lingüística como “una oportunidad para ampliar el currículo, no para limitarlo”. Esto muestra que, pese a las tensiones, existe un capital humano dispuesto a avanzar en inclusión.

Respecto de las prácticas inclusivas, tanto directivos como profesorado destacan la importancia de vincular activamente a las familias indígenas y migrantes, aunque este vínculo aún es limitado. Según E6, las familias “no se involucran desde el diagnóstico o la planificación, sino más bien en la implementación”, mientras que en el cuestionario se propone explícitamente “trabajar desde el núcleo familiar” y considerar la participación de machis, lonkos y líderes comunitarios. Esta brecha evidencia que, si bien existe conciencia sobre la relevancia de la participación, aún no se traduce en prácticas estructuradas. En línea con (García Castaño & Rubio Gámez, 2019) y (Walsh, C.) la educación inclusiva requiere un trabajo conjunto con las comunidades para lograr procesos sostenibles y culturalmente pertinentes.

Asimismo, los datos reflejan la falta de condiciones materiales e institucionales para sostener procesos inclusivos. E8 menciona que “hay barreras económicas insalvables” y que gran parte de los estudiantes vive bajo la línea de la pobreza. De forma coincidente, en el cuestionario se demanda “mayor recurso humano, infraestructura y tiempo disponible para adaptar”. Esta tensión entre el discurso inclusivo y las posibilidades reales de llevarlo a la práctica coincide con lo señalado por (Echeita & Simon, 2020) quien advierte que los procesos inclusivos requieren recursos sostenidos para garantizar su viabilidad.

En términos generales, la triangulación de los datos evidencia una alta coherencia entre las percepciones del equipo directivo y del profesorado. Ambos coinciden en identificar obstáculos estructurales, curriculares y formativos, así como en proponer mejoras relacionadas con la flexibilización del currículum, el fortalecimiento de la formación continua y la vinculación comunitaria. Esta consistencia otorga solidez a los hallazgos y subraya la necesidad de avanzar hacia políticas educativas más contextualizadas, recursos permanentes y formación docente permanente.

En conclusión, los resultados muestran que la inclusión en la comuna de Cholchol enfrenta múltiples barreras, pero también se sostiene en la disposición del profesorado y en el reconocimiento de la diversidad como una oportunidad. Al contrastar con la literatura, se reafirma que la inclusión efectiva requiere cambios profundos en las políticas, culturas y prácticas escolares, de modo que se generen entornos educativos más equitativos, situados y culturalmente pertinentes.

6 Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo general Comprender los desafíos que enfrenta la educación inclusiva en escuelas con alta presencia de población indígena y migrante, desde la percepción del profesorado y directivos en establecimientos urbanos de la Comuna de Cholchol, Chile.. A través de un enfoque metodológico mixto, se profundizó en las percepciones, prácticas y desafíos de la comunidad educativa frente a la diversidad cultural en sus aulas, lo que permitió generar orientaciones y cambios propuestos para avanzar hacia procesos inclusivos más efectivos.

Los resultados evidencian que existe un compromiso genuino por parte del profesorado y los equipos directivos hacia la inclusión de estudiantes indígenas y migrantes. Se valora la diversidad como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos y se reconoce la importancia de generar ambientes escolares que favorezcan la equidad, la pertenencia y el respeto mutuo. Sin embargo, este compromiso muchas veces no logra materializarse de manera efectiva, debido a barreras estructurales, pedagógicas y culturales que persisten en los establecimientos.

Una de las principales conclusiones es la necesidad urgente de formación continua y contextualizada para el profesorado en temáticas de interculturalidad, inclusión y diseño universal de aprendizaje (DUA). La escasa preparación en estos ámbitos limita la capacidad de respuesta pedagógica frente a la diversidad del estudiantado. Asimismo, se concluye que el currículo nacional, en su forma actual, constituye una barrera para la inclusión, al no permitir una adaptación efectiva a las realidades culturales, lingüísticas y territoriales de comunidades como la de Cholchol.

Tanto las entrevistas como los cuestionarios evidencian una limitada participación de las familias indígenas y migrantes en los procesos educativos. Si bien existen experiencias valiosas en torno a actividades culturales específicas, estas tienden a ser puntuales y no necesariamente forman parte de una estrategia sistemática de colaboración escuela-comunidad. La falta de canales de comunicación y de una política clara de participación representa una brecha que es necesario abordar desde el enfoque de la educación intercultural.

Se identifica una brecha significativa entre las demandas que impone una educación inclusiva y los recursos disponibles en los establecimientos educacionales. La falta de personal especializado, tiempo para la planificación colaborativa, materiales pedagógicos pertinentes e infraestructura adecuada limitan la implementación de prácticas inclusivas sostenibles. Esta carencia se ve debilitada por el contexto de ruralidad relativa y alta vulnerabilidad socioeconómica que caracteriza a la comuna de Cholchol.

Pese a los desafíos, el estudio permite identificar varias propuestas surgidas desde la propia comunidad educativa que representan oportunidades reales de mejora. Entre ellas destacan: generar redes de colaboración entre establecimientos; promover instancias de formación situadas; flexibilizar el currículo incorporando saberes y lenguas indígenas; y diseñar estrategias de participación familiar que reconozcan y valoren los conocimientos ancestrales como un aporte legítimo al proceso educativo.

En síntesis, esta investigación confirma que avanzar hacia una inclusión educativa real en la comuna de Cholchol requiere transitar del discurso a la acción, promoviendo transformaciones estructurales, pedagógicas y culturales. Se trata de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico o nacional, desde una perspectiva de justicia social y pertinencia territorial. Las propuestas surgidas desde el interior de los establecimientos representan una base sólida para el diseño de políticas locales y estrategias institucionales con sentido contextual, enfoque intercultural y orientación a la equidad. Su implementación efectiva dependerá del compromiso sostenido de los diversos actores del sistema educativo y de un acompañamiento técnico y político que reconozca la riqueza de la diversidad como pilar del proceso educativo.

En definitiva, los resultados de esta investigación no solo evidencian las barreras que aún persisten para una inclusión efectiva, sino que también iluminan caminos posibles desde la práctica docente y la gestión escolar. La transformación educativa con enfoque intercultural no es una tarea inmediata ni unilateral, pero sí posible a través del compromiso colectivo, la formación permanente y el diseño de políticas contextualizadas que escuchen y valoren los saberes del territorio. Esta investigación aspira a ser un aporte en esa dirección.

En conclusión, este trabajo demuestra que la inclusión educativa en la comuna de Cholchol requiere superar barreras estructurales, pedagógicas y culturales mediante políticas y prácticas contextualizadas, con un fuerte compromiso de toda la comunidad escolar. El estudio no solo visibiliza las dificultades existentes, sino que también aporta propuestas surgidas desde el propio territorio, que constituyen una base sólida para avanzar hacia una educación más justa, intercultural y equitativa.

6.1 Limitaciones De Estudio

Como todo proceso investigativo, el presente estudio presenta algunas limitaciones que es importante reconocer, ya que pueden influir en el alcance y generalización de los resultados obtenidos:

Cobertura territorial acotada: Si bien el estudio abarcó los cinco establecimientos educacionales urbanos de la comuna de Cholchol, el enfoque estuvo limitado exclusivamente a contextos urbanos, sin considerar las realidades de escuelas rurales, que también forman

parte importante del territorio y donde la proporción de estudiantes indígenas suele ser aún mayor. Esto restringe la posibilidad de extrapolar los hallazgos al conjunto del sistema educativo comunal.

Tamaño y composición de la muestra cualitativa: Las entrevistas fueron realizadas a diez integrantes de equipos directivos, lo que permitió obtener una visión institucional valiosa. No obstante, se reconoce que la inclusión de voces de estudiantes, apoderados y asistentes de la educación habría permitido una comprensión más amplia y diversa del fenómeno de la inclusión educativa. Asimismo, no todos los establecimientos participaron con igual representatividad, lo que puede haber limitado la heterogeneidad del discurso.

Instrumento cuantitativo basado en autopercepción: El cuestionario aplicado al profesorado recoge percepciones subjetivas sobre prácticas, barreras y necesidades formativas. Si bien esto es adecuado para comprender la mirada del profesorado, no permite verificar la aplicación real de estrategias inclusivas en el aula. En consecuencia, los resultados deben ser interpretados como aproximaciones y no como mediciones objetivas de desempeño institucional.

Condiciones de aplicación de instrumentos: La aplicación del cuestionario se realizó en formato digital y de forma voluntaria. Si bien se obtuvo una muestra significativa (61 docentes), es posible que algunas personas no hayan participado por limitaciones de tiempo, conectividad o interés, lo cual puede haber introducido cierto sesgo de autoselección.

Recursos y tiempo disponibles: Como investigación desarrollada en el marco de un Trabajo Fin de Máster, el estudio se realizó en un periodo de tiempo acotado. Esto implicó tomar decisiones metodológicas pragmáticas que, aunque adecuadas para los objetivos propuestos, restringen la posibilidad de realizar un seguimiento longitudinal o de profundizar en análisis comparativos más amplios.

Estas limitaciones no invalidan los hallazgos del estudio, pero sí invitan a interpretar los resultados con cautela y considerar estos aspectos en futuras investigaciones, especialmente si se busca avanzar hacia un diagnóstico más completo y representativo de los procesos de inclusión educativa en contextos rurales, interculturales y socialmente diversos como el de la comuna de Cholchol.

6.2 Líneas Prospectivas

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, surgen diversas líneas de estudio futuras que permitirían enriquecer la comprensión sobre la inclusión educativa de estudiantes indígenas y migrantes en contextos socioculturales específicos como el de la comuna de Cholchol. Estas líneas no solo buscan ampliar el conocimiento académico, sino también aportar al diseño de políticas y prácticas más efectivas y contextualizadas.

Incluir las voces del estudiantado y las familias: Una línea relevante es la incorporación de las percepciones y experiencias de los propios estudiantes indígenas y migrantes, así como de sus familias. Conocer directamente cómo viven la inclusión, qué barreras perciben y qué elementos valoran en sus trayectorias escolares permitiría obtener una visión más integral y humanizada del fenómeno, superando el enfoque centrado exclusivamente en la mirada institucional.

Formación inicial y continua del profesorado**.** Dada la relevancia de la formación docente identificada en este estudio, se propone indagar con mayor profundidad en cómo las universidades y centros de formación están preparando a los futuros docentes en temas de interculturalidad, diversidad e inclusión. También sería pertinente explorar la efectividad de programas de perfeccionamiento docente en estos ámbitos y su impacto en las prácticas pedagógicas reales. Además, se sugiere profundizar en las percepciones del profesorado mediante instrumentos cualitativos (entrevistas, grupos focales, relatos de vida), que permitan captar con mayor detalle sus experiencias, significados y prácticas en torno a la inclusión educativa.

Explorar el ámbito rural y la educación intercultural bilingüe (EIB): Dado que este estudio se enfocó en establecimientos urbanos, resulta necesario profundizar en la realidad de las escuelas rurales, donde la presencia de estudiantes mapuche es más significativa y donde las condiciones estructurales son frecuentemente más precarias. Además, se sugiere investigar en mayor profundidad la implementación real de la EIB, especialmente en términos de revitalización lingüística, currículo contextualizado y participación comunitaria.

Evaluar el impacto de las estrategias inclusivas implementadas: Sería valioso realizar estudios de tipo evaluativo que permitan medir el impacto de las acciones y estrategias inclusivas desarrolladas en los establecimientos, tanto desde el plano pedagógico como social. Esto permitiría identificar buenas prácticas, ajustar programas y generar evidencia útil para la toma de decisiones a nivel institucional y comunal.

En conjunto, estas líneas prospectivas permiten abrir nuevas rutas de investigación que complementen y profundicen lo abordado en este estudio, contribuyendo al desarrollo de una educación más justa, equitativa y pertinente para todos los estudiantes, especialmente aquellos históricamente marginados o invisibilizados por el sistema educativo tradicional.

7 Referencias Bibliográficas

Aguilera Barraza, R., Tobar Quezada, P., & Rojas Mérida, L. (2023). Inclusión de estudiantes migrantes en escuelas públicas, visto desde la mirada del profesorado de Arica, Chile. *Actualidades Investigativas En Educación*, *23*(2), 1–30. https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52961

Asamblea General de las Naciones Unidas, O. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Beltrán-Véliz, J. C., Del Valle-Rojas, C. B., Mansilla Sepúlveda, J. G., & Navarro Aburto, B. A. (2019). Teaching practices of teachers in cross-cultural contexts: Obstacles and challenges. *Magis*, *11*(23), 5–22. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pepc

Berger, D. N., Bulanin, N., García-Alix, L., Marianne Wiben, J., Leth, S., Alvarado Madsen, E., Mamo, D., Parellada, A., Rose, G., Ravn Rosling, F., Thorsell, S., & Wessendorf, K. (2024). *El mundo indígena 2024* (38° Edición). Dwyne Mamo. www.nickpurserdesign.com

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2020). Decreto 97 Establece bases curriculares de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales para los cursos de 1° a 6° año de Educación básica. In *Decreto* (Vol. 97). EDUCACIÓN.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Y. M. C. S. y M. S. Gerardo Echeita, Trans.; 3°). Centre for Studies on Inclusive Education.

Canales Nuñez, P., Aravena Kenigs, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca Tapia, J., & Martinez-Salazar, C. (2018). *Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado* (Vol. 34). www.retos.org

Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, *20*(43), 359–375. https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19

Cuenca Zambrano, M. M., Pin López, F. M., Velasco Moyano, C. B., Casamin Yepez, C. T., & Bustamante Cedillo, J. E. (2024). *Análisis de la importancia de la formación continua para los docentes y su impacto en la calidad de la educación*. *9,No 2*. https://doi.org/10.23857/pc.v9i2.6768

Diaz Bravo, L., Torroco Garcia, U., Martínez Hernández, M., & Varela Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6

Echeita, G., Fernández, M., & Simón, C. (2019). *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar. Programa Red para la Educación Inclusiva*.

Echeita, G., & Simon, C. (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*.

Echeita Sarrionandia, G. (2012). *Competencias Esenciales en la formación inicial de un Profesorado Inclusivo. Un proyecto de la agencia Europea para el desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales.* 7–24. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938849

Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html

Garcés, F., & Bravo, R. (2019). *Interculturalidad. Problemáticas y perspectivas diversas* (Abya-Yala, Ed.). https://doi.org/10.7476/9781104972

García Castaño, F. J., & Rubio Gámez, M. (2019). *La trampa de la diversidad: (des)igualdades en la escuela*. Aranzadi Thomson Reuters.

Gay, G. (2002). Preparing For Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, *53*(2), 106–116.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta edición). McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, Roberto., Fernández Collado, Carlos., & Baptista Lucio, Pilar. (2006). *Metodología de la investigación* (cuarta edición). McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Radiografía de Género Pueblos Originarios en Chile 2017*.

Ley 20.370. (2009). *Ley 20370 Establece la Ley General de Educación. Ministerio de Educación*. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Ley 20.845. (2015). *Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. www.leychile.cl/validareingresecódigoN1078172S2069105UrlCorta:https://bcn.cl/2ffcnLEYNÚM.20.845

Mansilla, J., Bravo, N., & Estay, J. (2021). Reflexiones desde el País Mapuche para un interculturalismo transformador en Abya Yala. *Revista de filosofía (Venezuela)*, *38*(99), 724–735. https://doi.org/10.5281/zenodo.5697230

Mansilla, J., Villalba, K., Mora, J. P., & Turra, O. (2022). Epistemic Tension Between Anglo-Saxon Multiculturalism and Latin American Interculturality: its Projections in Education. *Revista de Filosofía (Venezuela)*, *39*(100), 132–143. https://doi.org/10.5281/zenodo.5979768

Mateo, J., & Martínez, F. (2008). Medición y evaluación educativa. In *https://books.google.es/books?id=KCG6fO5jH9kC&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false*.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2012). *Investigación educativa* (5° Edición). Pearson Educación.

Migraciones Chile, & Instituto de Estadísticas de Chile, (INE). (2023). *Informe resultados Estimación de Personas Extranjeras 2023*. https://serviciomigraciones.cl/estudios-migratorios/estimaciones-de-extranjeros/

Ministerio de Educación Chile. (2023). *Marco General Educación Inclusiva (Documento de trabajo)*.

Muñoz Sedano, A. (2016). *Enfoques y Modelos De Educación Multicultural e Intercultural*. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/108

Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. M., & Hernández, R. (2010). *Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación*. 169–186.

Pantić, N. (2017). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, *66*, 219–230. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.008

Plancarte Cansino, D. P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, *10*(2), 213–226.

Pont, Beatriz., Nusche, Deborah., & Moorman, Hunter. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2008/07/improving-school-leadership-volume-1_g1gh8f44/9789264074026-es.pdf

Puigdellívol, I., Petreñas, C., Siles, B., & Jardí, A. (2019). Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria. In Graó (Ed.), *https://books.google.es/books?id=lkAgEAAAQBAJ&pg=PT139&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false*.

Quintriqueo Millán, S., Morales Saavedra, S., Quilaqueo Rapimán, D., & Arias Ortega, K. (2016). *Interculturalidad para la Formación Inicial Docente: Desafíos para construir un dialogo intercultural* (1°). Universidad Católica de Temuco. https://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/01/Libro-Interculturalidad-formacion-docente-UCT.pdf

Ramírez, M. T. (UNICEF), & Miranda, F. (MINEDUC). (2018). *Diálogos para La Inclusión de Estudiantes Extranjeros*. www.participacionciudadana.mineduc.cl

San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *14*(2), 191–211. https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191

Sandoval, M., Lopez, M., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G. (2002). Index For Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. In *contextos educativos* (Vol. 5).

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (S. A. de ediciones Narcea, Ed.; 5°).

Tirzo Gómez, J., & Guadalupe Hernández, J. (2010). *Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; Teorías, conceptos, actores y referencias.* https://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v17n48/v17n48a6.pdf

Tubino, F. (2002). *Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva*.

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*.

Valdés Morales, R., & Gómez Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, *58*(2). https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915

Villaescusa Alejo, M. I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa. *JONED. Journal of Neuroeducation*, *3*(1), 90–98. https://doi.org/10.1344/joned.v3i1

Walsh, C. (n.d.). *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir Tomo II.*

Zapata-Sepúlveda, P., Loreto, M., Olate, M., & Mondaca, C. (2022). *Recomendaciones para una política educativa pública con pertinencia cultural para las/los estudiantes de la región fronteriza de Arica y Parinacota*. https://www.researchgate.net/publication/354866143

8 Anexos

8.1 Entrevista Semiestructurada A Equipos Directivos

Objetivo de la entrevista: Explorar las percepciones y experiencias de los equipos directivos sobre la inclusión educativa de estudiantes migrantes e indígenas mapuches en las escuelas de la comuna de Cholchol. Las respuestas proporcionarán información clave sobre los desafíos, estrategias y prácticas de inclusión en el contexto escolar.

Instrucciones para el entrevistado: A continuación, se presentan algunas preguntas que guiarán nuestra conversación. No hay respuestas correctas o incorrectas, ya que lo importante es conocer su perspectiva personal sobre el tema. Puede responder de manera detallada, y si alguna pregunta no es clara o prefiere no responder, puede omitirla sin problema. La entrevista será grabada para fines de análisis y con su consentimiento previo.

I. Información General del Entrevistado

- Nombre del establecimiento educativo:
- Cargo/Función en la institución:
- Años de experiencia en el cargo:
- ¿Ha trabajado anteriormente en escuelas con una alta población migrante o indígena? (Sí/No)
- Hora inicio de la entrevista:
- Hora término de la entrevista:

II. Preguntas por Dimensiones (basadas en el *Index for Inclusion*)

1. Cultura Escolar Inclusiva

- Para comenzar, ¿podría mencionar qué entiende usted por inclusión educativa?
- ¿Cómo valora los procesos de inclusión educativa dentro de su institución?
- ¿Qué tipo de colaboración existe entre la escuela y las comunidades migrantes e indígenas mapuches?
- ¿Cómo involucra su institución a las familias y comunidades indígenas y migrantes en los procesos educativos? ¿Podría compartir algunos ejemplos específicos o experiencias concretas que reflejen esta participación?

2. Políticas Inclusivas

- ¿Qué tipo de barreras percibe usted que dificultan la inclusión efectiva de estudiantes indígenas y migrantes en su institución?
  (Opcional: Pueden ser de cualquier índole: culturales, sociales, lingüísticas, organizativas, entre otras.)
- ¿Qué desafíos específicos ha observado en la inclusión de estudiantes migrantes e indígenas mapuches?
- Desde su rol como directivo, ¿qué acciones desarrolla usted para fortalecer la inclusión educativa?

3. Prácticas Inclusivas

- ¿Con qué herramientas cuenta la institución para hacer frente a la diversidad del alumnado y su inclusión efectiva: recursos, estrategias, programas, etc.?
- ¿Qué medidas se han implementado para asegurar la participación de todos los estudiantes?
- ¿Cómo podría mejorarse la formación y sensibilización de los equipos directivos y docentes sobre diversidad cultural?
- ¿Qué prácticas deberían fortalecerse en la comuna de Cholchol en el ámbito de la inclusión educativa?

4. Reflexión Final

- ¿Qué medidas o cambios propondría para mejorar la inclusión?
- Finalmente, ¿qué tres consejos ofrecería a un/a director/a de establecimiento escolar que pretenda mejorar los procesos de inclusión en su centro educativo?

8.2 Cuestionario A Docentes

Objetivo del cuestionario: Este cuestionario tiene como finalidad recoger la percepción de las y los docentes sobre la inclusión educativa de estudiantes migrantes e indígenas mapuches en los establecimientos educacionales urbanos de la comuna de Cholchol. La información recopilada contribuirá al análisis de los elementos que favorecen o dificultan la inclusión educativa y permitirá proponer estrategias de mejora.

Instrucciones: Marque la casilla que mejor represente su percepción o experiencia, considerando lo siguiente:

- 1: Nada
- 2: Poco
- 3: Bastante
- 4: Mucho

DATOS GENERALES					
Edad:			**Sexo:**	☐	Masculino
				☐	Femenino
				☐	No binario
Años de experiencia docente:	☐	Menos de 5	**Nivel en que trabaja:**	☐	Ed. Básica
	☐	Entre 5 y 10		☐	Ed. Media
	☐	Entre 11 y 20		☐	Ambos
	☐	Más de 20			
Área o asignatura que imparte:					
¿Ha recibido formación en inclusión educativa o interculturalidad?	☐ Sí ☐ No				

PERCEPCIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En qué grado considero que la diversidad cultural es una oportunidad para el aprendizaje.

Nada	1	2	3	4	Mucho

En qué grado considero que los estudiantes migrantes e indígenas participan activamente en las actividades escolares.

Nada	1	2	3	4	Mucho

En qué grado considero que las familias migrantes e indígenas participan activamente en actividades escolares y educativas.

Nada	1	2	3	4	Mucho

En qué grado considero que recibo apoyo institucional para implementar estrategias inclusivas en el aula.

Nada	1	2	3	4	Mucho

En qué grado considero que la escuela cuenta con materiales adecuados para atender a estudiantes migrantes e indígenas.

Nada	1	2	3	4	Mucho

En qué grado adapto mis estrategias de enseñanza según las diferencias culturales y lingüísticas del estudiantado.

Nada	1	2	3	4	Mucho

En qué grado promuevo la participación equitativa de todos mis estudiantes, sin importar su origen.

Nada	1	2	3	4	Mucho

En qué grado ajusto mis métodos de evaluación considerando las características culturales de los estudiantes.

Nada	1	2	3	4	Mucho

BARRERAS Y FACILITADORES DE LA INCLUSIÓN

¿Cuáles son los principales elementos que dificultan la inclusión educativa en su escuela? (puede marcar más de una opción)

- ☐ Prejuicios o actitudes discriminatorias
- ☐ Barreras lingüísticas o culturales
- ☐ Falta de recursos educativos adecuados
- ☐ Falta de preparación y formación de los docentes
- ☐ Escasa participación de las familias
- ☐ Otros (especificar): _____

¿Cuáles elementos favorecen la inclusión educativa en su escuela? (puede marcar más de una opción)

- ☐ Formación continua de los docentes
- ☐ Adaptación de contenidos curriculares
- ☐ Apoyo institucional y de la comunidad
- ☐ Diversidad de recursos y materiales educativos
- ☐ Sensibilización de la comunidad educativa
- ☐ Otros (especificar): _____

¿Considera que existen políticas educativas a nivel local o nacional que favorezcan la inclusión de estudiantes migrantes e indígenas mapuches?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Lo desconozco

¿Qué cambios considera necesarios para avanzar hacia una inclusión efectiva de estos estudiantes en su escuela?

¿Desea compartir alguna experiencia, reflexión o sugerencia adicional sobre la inclusión educativa de estudiantes migrantes e indígenas?

8.3 Formato Consentimiento

En función de que usted ha sido invitado/a a participar en este estudio de Trabajo de Fin de Máster (TFM), esta declaración busca explicarle los objetivos y procedimientos implicados en el proyecto, con el fin de que pueda tomar una decisión informada sobre su participación.

La finalidad del TFM que estoy realizando es **contribuir a una educación más inclusiva, equitativa y contextualizada, promoviendo la reflexión pedagógica sobre las prácticas escolares dirigidas a estudiantes migrantes e indígenas mapuches en establecimientos urbanos de la comuna de Cholchol, Chile.**

Una vez que lea de qué se trata el proyecto y si acepta participar, se le pedirá que firme este formulario de consentimiento informado. Al firmar el formulario de consentimiento, usted da su consentimiento para participar en este estudio. Se le dará una copia de este documento para sus registros.

Yo,_____

RUT:_____, por medio de la presente, declaro aceptar voluntariamente ser parte de esta investigación de TFM: que tiene como objetivo “Ofrecer elementos para la reflexión que permitan orientar las respuestas sociales y educativas para la inclusión educativa de estudiantes indígenas y migrantes en el aula en establecimientos Urbanos de la Comuna de Cholchol, Chile.”

Además, le comento que esta investigación, de carácter científico, tiene las siguientes consideraciones:

1. La Información recogida, se utilizará para fines exclusivamente académicos para finalizar los estudios de Máster en la Universidad de Barcelona.
2. La participación en esta investigación es voluntaria, pudiendo retirarse del estudio sin tener que dar razones y sin que esta acción tenga consecuencias de ningún tipo.
3. No tendrá costes, ni perjuicios para la persona participante, tampoco contempla pagos o remuneraciones o ningún beneficio.
4. Se asegura el derecho a la confidencialidad y a conocer los resultados de la investigación, por medio de un resumen de los resultados.

De acuerdo con las consideraciones expuestas, doy mi consentimiento informado para participar en la entrevista.

Marcela Joselyn Cuevas Palma _____

Investigadora Responsable Nombre Participante

Fecha: _____/_____/2025

8.4 Registro Audiovisual Y Documental De Entrevistas

Con el fin de resguardar la fidelidad y trazabilidad del proceso investigativo, se pone a disposición del lector el material recopilado durante el trabajo de campo, incluyendo audios, videos y transcripciones de las entrevistas realizadas a los equipos directivos de los cinco establecimientos educacionales urbanos de la comuna de Cholchol.

Todo el material ha sido anonimizado y se encuentra alojado en una carpeta digital, disponible a través del siguiente enlace:

Acceso a entrevistas y transcripciones – Google Drive
https://drive.google.com/drive/folders/1OlKczXUdXQSYNIdId6xKjnbRfVt7-AWo?usp=drive_link

Nota: El acceso está limitado a fines académicos. Para consultas adicionales o solicitudes de acceso, contactar la autora de esta investigación.