

# Formación inicial docente centrada en competencias para la inclusión.

---

**Ana Milena Mujica Stach**

Universidad de Los Lagos, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-0026>

[ana.mujica@ulagos.cl](mailto:ana.mujica@ulagos.cl)

**Georgina Inés García Escala**

Universidad de La Serena

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5884-6939>

[gegarcia@userena.cl](mailto:gegarcia@userena.cl)

**Luisa Elzel**

Universidad de Los Lagos, Chile

[lelzel@ulagos.cl](mailto:lelzel@ulagos.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-000-0999-1723>

**Susana Rodríguez**

Universidad de Los Lagos, Chile

[s.rodriguez@ulagos.cl](mailto:s.rodriguez@ulagos.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3025-8606>

## RESUMEN

El artículo tiene como objetivo determinar las percepciones y cambios que se pueden reconocer en la formación inicial docente situada en la Universidad de Los Lagos y la Universidad de La Serena, para mejorar las competencias en el ámbito de la inclusión. La metodología es cuantitativa, apoyada en la evaluación de discrepancias de Provus. La población estuvo representada por 129 estudiantes de las carreras de Educación Parvularia, Educación Física, y Educación Diferencial. Los resultados indican que la concreción de las competencias interpersonales y multiculturales fomentan el desarrollo de las habilidades individuales y destrezas sociales necesarias para crear vínculos satisfactorios con otros pares, lo que implica el favorecimiento del desarrollo de competencias para la inclusión. Como conclusión puede afirmarse que un docente en formación posee competencias interpersonales y multiculturales, con un alto dominio de sus habilidades para desarrollar buenas relaciones y fortalecer de manera constante todas sus competencias.

**Palabras claves:** formación inicial docente; competencias interculturales; competencias multiculturales; inclusión.

Recibido: agosto 2021

Aceptado: noviembre 2021

---

### Agradecimientos:

El presente artículo es parte del Concurso Interno de Investigación Científica y Tecnológica en Educación -2019- DI-ULA N°203/2020 de la Dirección de Investigación de la Universidad de Los Lagos, titulado: "Desarrollo de competencias interpersonales y multiculturales orientadas hacia el fomento de estrategias inclusivas dentro de los diseños curriculares para la formación docente en la Universidad de Los Lagos y en la Universidad de La Serena- Chile".

### **Initial teacher training focused on competencies for inclusion**

#### **ABSTRACT**

This paper aims to determine the perceptions and changes that can be recognized in the initial teacher training conducted at Universidad de Los Lagos and Universidad de La Serena, in order to improve competencies in the area of inclusion. The methodology is quantitative, supported by the Provus discrepancy assessment. The population was constituted by 129 students of Early Childhood Education, Physical Education, and Special Education. The results indicate that the realization of interpersonal and multicultural competencies fosters the development of individual abilities and social skills necessary to create satisfactory bonds with other peers, which implies favoring the development of competencies for inclusion. In conclusion, it can be affirmed that teachers in training possess interpersonal and multicultural competencies, with a high mastery of their abilities to develop good relationships and strengthen all their competencies in a constant manner.

**Keywords:** initial teacher training; intercultural competencies; multicultural competencies; inclusion.

### **Formation initiale des enseignants axée sur les compétences en matière d'inclusion**

#### **RÉSUMÉ**

Cet article vise à déterminer les perceptions et les changements qui peuvent être identifiés lors de la formation initiale des enseignants à l'Universidad de Los Lagos et à l'Universidad de La Serena, afin d'améliorer les compétences dans le domaine de l'inclusion. C'est une méthodologie quantitative fondée sur l'évaluation de divergences Provus. Les données ont été recueillies auprès de 129 étudiants en éducation maternelle, en éducation physique et en éducation spécialisée. Les résultats signalent que la concrétisation de compétences interpersonnelles et multiculturelles favorise le développement des capacités individuelles et des aptitudes sociales nécessaires pour créer des liens satisfaisants avec d'autres pairs, cela favorise le développement de compétences pour l'inclusion. En conclusion, on peut affirmer que les enseignants en cours de formation ont des compétences interpersonnelles et multiculturelles, avec une grande maîtrise de leurs capacités pour développer de bonnes relations et pour renforcer toutes leurs compétences de façon régulière.

**Mots-clés:** formation initiale des enseignants; compétences interculturelles; compétences multiculturelles; inclusion.

### **Formação do ensino inicial focado nas competências para incluso**

#### **RESUMO**

O artigo visa determinar as percepções e mudanças que podem ser reconhecidas na formação inicial de professores localizada na Universidade de Los Lagos e na Universidade de La Serena, para melhorar as competências no campo da inclusão. A metodologia é quantitativa, apoiada na avaliação das discrepâncias de Provus. A população foi representada por 129 alunos das carreiras de Educação Infantil, Educação Física e Educação Diferencial. Os resultados indicam que a concretização de competências interpessoais e multiculturais promovem o desenvolvimento de habilidades individuais e sociais necessárias para criar vínculos satisfatórios com outros pares, o que implica no favorecimento do desenvolvimento de competências para a inclusão. Como conclusão, pode-se afirmar que um professor em

formação possui habilidades interpessoais e multiculturais, com alto domínio de suas competências para desenvolver bons relacionamentos e fortalecer constantemente todas as suas competências.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores; habilidades interculturais; habilidades multiculturais; inclusão.

## **Preámbulo**

La formación inicial docente en Chile amerita, desde la óptica curricular, agrupar elementos estructurales que garanticen el desarrollo de competencias y habilidades que conlleven asumir la complejidad tanto del conocimiento como de la propia vida para dar respuestas a exigencias emergentes. Es por ello por lo que el desarrollo de políticas públicas es fundamental para crear espacios que superen las dificultades emergentes y permitan la interpretación de la complejidad, sobre la base de la comunicación con significados, la inclusión y la atención de la pluralidad. Lo expuesto apunta hacia la formación de un ciudadano con una educación integral, en plena sintonía con los lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), en el Marco de Acción Educación 2030, donde se hace hincapié en que la inclusión y la igualdad son los cimientos de una enseñanza de calidad (UNESCO, 2020, p. 1).

Con relación a las iniciativas de los organismos internacionales, en Chile se está en un proceso de reflexión mediante el cual las autoridades asumen un compromiso social y cultural con el propósito de generar políticas que favorezcan la educación e inclusión de cada niña, niño, adolescente, joven y adulto que habite en el territorio nacional, garantizándoles una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promoviendo oportunidades educativas a lo largo de la vida.

Se comprende, además, que una educación de calidad es un derecho fundamental para formar ciudadanos críticos, conscientes y comprometidos con las mejoras sociales, tanto a nivel territorial como global. La ciudadanía global, a su vez, implica potenciar el respeto de la diversidad, la conciencia ambiental, el consumo responsable, los derechos humanos, la igualdad de género y la participación democrática, a fin de contar con ciudadanos del mundo capaces de afrontar de manera colaborativa y cooperativa los retos a nivel mundial (United Nations, 2020).

Es por ello por lo que el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2017) publicó las Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros, cuya intención es apoyar “a las comunidades educativas para avanzar en la construcción de propuestas formativas que incorporen cada vez más un enfoque intercultural” (p. 4). Como soporte a este proceso, en 2017 se publica el Oficio Ordinario N° 608, en referencia a lineamientos

internos para fomentar la inclusión de inmigrantes en el sistema educativo chileno. Este documento insta a las jefaturas del Mineduc, y a sus servicios asociados, a hacer sus máximos esfuerzos para otorgar todas las facilidades que se encuentren a su alcance para revertir a la brevedad cualquier situación de discriminación que enfrenten los estudiantes extranjeros o sus familias.

Otro soporte jurídico es la Ley N° 20.845/2015, la cual busca propiciar que los colegios sean un punto de encuentro entre los estudiantes de distintos escenarios socioeconómicos, culturales, étnicos, de género, de nacionalidad, o de religión.

Para efectos de este artículo, se asume la educación inclusiva como un proceso que permite identificar y responder a las distintas necesidades de los estudiantes, a partir de un proceso de participación en la enseñanza, la sociedad y hasta la cultura de un país, siendo este un proceso caracterizado por un conjunto de elementos que implica la modificación y la transformación curricular en base a la actualización del eje didáctico, con el propósito de lograr la inclusión de los niños y niñas de acuerdo a su desarrollo cognitivo. De allí se desprende el objetivo del presente artículo, el cual consiste en determinar las percepciones y cambios que se pueden reconocer en la formación inicial docente situada en las Universidades de Los Lagos y de La Serena, para mejorar las competencias en el acervo inclusivo.

### **Competencias**

Dentro del ámbito universitario, las competencias adquiridas por los estudiantes en formación se relacionan al conjunto de habilidades, conocimientos, y actitudes que corresponden al plan curricular, de allí que definirán su ejercicio profesional. Por lo tanto, se relacionan con el conocimiento adquirido en el proceso de aprendizaje de cada materia, lo cual contempla el dominio teórico y práctico para ejercer la docencia. Siguiendo con lo anterior, se puede hablar de dos tipos de competencias:

- Las técnicas o específicas, que son las propias de una asignatura, campo de conocimiento o profesión; y
- Las transversales o genéricas, que son aquellas comunes a distintas asignaturas, titulaciones o profesiones, necesarias, y, en general, aplicables a todos los ámbitos de la vida (Crespí y García, 2021, p. 312).

Las competencias deben proceder de las necesidades y problemas de la realidad, por ende, es importante tomar en cuenta las experiencias del contexto social para ajustar la práctica de las profesiones. Debido a esto, para este estudio se asumió la definición de competencia como la capacidad de resolver situaciones, producto de necesidades o

problemas reales dentro de contextos educativos universitarios. En este sentido, se puede afirmar que Crespí y García (ob. cit.) coinciden de forma general en que la competencia constituye un término complejo, el que se fomenta considerando aspectos internos del individuo, entre los que se destacan: (a) lo cognitivo; (b) lo afectivo; (c) lo actitudinal; (d) lo aptitudinal; y (f) lo experiencial.

Definitivamente, así como la realidad espacial donde el mismo se desarrolla, vale mencionar el contexto social, geográfico y técnico, puesto que todos ellos inciden, de una u otra forma, en la búsqueda y selección de modelos, métodos, técnicas, recursos y habilidades que le permiten al sujeto desempeñarse de forma eficiente en un área determinada.

### **Formación docente**

Uno de los pilares más importantes en una educación de calidad es el nivel de formación profesional de los docentes (Darling-Hammond, 2000). Por ello, a nivel mundial existe el compromiso de prestar la atención adecuada al proceso de formación inicial de profesores, porque son ellos quienes administrarán el currículo.

En el caso de Chile, en las autoridades gubernamentales y en las universidades existe el compromiso para mejorar el proceso de formación del profesorado. Por ello, durante el año 2016 se promulgó la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, uno de los pilares de la Reforma Educacional. Esa Ley regula el proceso de formación inicial y de perfeccionamiento de los docentes, entre otras materias.

En ese contexto, además, el Ministerio de Educación promueve, a través de proyectos, cambios curriculares sustanciales en los programas de formación de profesores, y eleva los requisitos de ingreso y de egreso de sus carreras. Educación y Medicina son las únicas carreras en el país cuyos profesionales deben dar una Prueba Nacional que certifique su calificación.

Asimismo, las instituciones de educación superior formadoras de profesores han generado espacios de reflexión, ya que los profesores, una vez graduados, a través del eje didáctico, administrarán el currículo.

Tales procesos de reflexión implican tomar conciencia sobre la necesidad de asumir la responsabilidad de velar por el cumplimiento de los fines educativos consagrados en el marco legal vigente chileno, pues la formación docente es parte fundamental del sistema educativo, elemento que lo convierte al mismo tiempo en el tema central de organismos, investigadores, intelectuales por la responsabilidad asociada al desempeño de sus funciones.

Basado en lo anterior, la formación docente es un proceso en el cual se reconoce el papel activo del docente desde sus potencialidades como sujeto de aprendizaje con carácter autotransformador y transformador de la sociedad, su historia, desarrollo y cultura, de las cuales es portador (Nieva y Martínez, 2016, p. 14).

En tal sentido, se infiere que para la construcción del proceso de formación hay que incluir como base: (a) la caracterización de sus prácticas pedagógicas, con el propósito de verificar sus debilidades y fortalezas; (b) darle un significado a la motivación como principio para el desarrollo de prácticas transformadoras; y (c) la responsabilidad y compromiso con la calidad de la enseñanza.

Se supone, entonces, que existe la necesidad de que las universidades chilenas asuman la formación inicial docente, como una estrategia que permita desarrollar las competencias necesarias para lograr que el docente aborde un currículo educativo centrado en la diversidad. De este modo, los centros educativos se constituyen en un territorio de encuentro entre los estudiantes de distintos escenarios socioeconómicos, culturales, étnicos, de género, de nacionalidad o de religión. En síntesis, el estudiante será tratado sin prejuicios, los cuales impiden satisfacer sus necesidades materiales y educativas (Mujica, Feo y Bello, 2020, p. 45).

Nieva y Martínez (2016) plantean que la formación docente es fundamental para la transformación de una sociedad que valora el “desarrollo humano y los proyectos de vida de las personas, en las que los diferentes procesos pedagógicos se convierten en una búsqueda permanente del ser y deber ser de la cultura de los sujetos de desarrollo” (p.18).

En el contexto descrito, la formación docente se asume como un conjunto de procedimientos teóricos y metodológicos, donde los docentes adquieren herramientas, destrezas, y las competencias y habilidades necesarias para la administración de las unidades curriculares de un plan de estudio determinado; el trabajo diario los planes debe estar consustanciado con los fines filosóficos del sistema planteado por el Estado, y con la implementación de herramientas que faciliten la interconexión entre la teoría y la práctica. Para terminar, igualmente, debe propiciar la reflexión argumentativa como parte de la labor del docente, y el desarrollo de competencias que le permitan reducir la resistencia al cambio, junto con alcanzar niveles de satisfacción tanto personal como profesional.

## **Inclusión**

En el campo educativo, el término inclusión está referido al procedimiento que permite eliminar barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de estudiantes en diferentes niveles educativos, lo que implica tomar en consideración los contextos culturales,

políticos y prácticas sociales que les permitirán proyectarse en un futuro, como ciudadanos que disfrutan de los beneficios que les ofrece la sociedad. Dentro de este contexto, es posible afirmar que existe el compromiso del Estado en desarrollar políticas públicas inclusivas en el contexto educativo que respondan a las diversidades presentes. Es por ello por lo que el sistema educativo, y, en especial la escuela, deben crear condiciones para que exista igualdad de oportunidades en todos sus escolares (Martín, González, Navarro y Lantigua, 2017, p. 5).

Ainscow y Miles (citado en Martín, González, Navarro y Lantigua, 2017, p. 27), presentan cinco perspectivas para contextualizar la inclusión:

- (a) La inclusión referida a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales;
- (b) La inclusión entendida como respuesta a las exclusiones disciplinarias;
- (c) La inclusión orientada a todos los grupos vulnerables a la exclusión;
- (d) La inclusión como promoción de una escuela para todos;
- (e) La inclusión como educación para todos.

La escuela está llamada a transformarse en un espacio inclusivo de todos los escolares que presenten similitudes en sus características con la discapacidad o necesidades especiales o demanda social en sus derechos, por ejemplo, la situación de ser inmigrante. La escuela, por lo tanto, debe hacer esfuerzos para lograr la participación de todos sus miembros en contextos de enseñanza y aprendizaje inclusivos, lo que implica representaciones curriculares para una reestructuración institucional.

Finalmente, en consideración de lo anterior, se observa que, aunque existen distintas perspectivas de inclusión, esta se constituye como un actuar ético de eliminar barreras para una atención educacional con calidad y equidad a las personas diferentes y diversas, como, por ejemplo, migrantes, personas con discapacidad, con vulnerabilidad social, con diferencias culturales, etc., promoviendo la escuela y la educación para todos, eliminando de esta manera la exclusión, y entendiéndose como un medio que implica mejoras docentes. Esta conceptualización de la educación inclusiva invitaría a la capacitación docente, lo cual significaría un progreso hacia la consolidación de la docencia de calidad (Ainscow, Booth y Dyson, 2006)

## **Metodología**

En este estudio se asumió un enfoque cuantitativo apoyado en una investigación evaluativa, definida por Lerma (2016) como:

el proceso que consiste en dar un juicio sobre una intervención empleando métodos científicos. Mediante ella, se evalúan los recursos, los servicios y objetivos de la intervención dirigidos a la solución de una situación problemática y las interrelaciones entre estos elementos, con el propósito de ayudar a la toma de decisiones” (p. 45).

El escenario de la investigación fueron dos universidades públicas chilenas: la Universidad de Los Lagos, y la Universidad de La Serena. Como población se trabajó con estudiantes de tercer y cuarto años de carreras pedagógicas. Cabe resaltar que todos los sujetos son estudiantes de las carreras de Educación Parvularia, Educación Física y Educación Diferencial.

Dicha población está compuesta por 358 estudiantes, divididos de la siguiente forma:

(a) Un grupo de 95 estudiantes de la Universidad de Los Lagos: Carrera de Educación Diferencial.

(b) Un grupo de 96 estudiantes de la Universidad La Serena: Carrera de Educación Diferencial.

(c) Un grupo de 75 estudiantes de la Universidad de Los Lagos: de Educación Física.

(d) Un grupo de 92 estudiantes de Educación Parvularia de la misma Universidad.

A todos ellos se les aplicó la técnica de la encuesta, y como instrumento el cuestionario (Ver anexo A). Esta investigación se enfoca en la evaluación de discrepancias asumida por Provus (1971), y por Guerra-López (2007), y va en correspondencia con las fases de este modelo de evaluación, el cual se sustenta en cinco etapas, a saber: (a) diseño; (b) instalación; (c) fase de proceso; (d) fase de producto; y (e) conclusiones.

*La primera etapa* correspondió al diseño, y se relacionó con la búsqueda de información a través de revistas arbitradas que guardan relación con la pretensión investigativa. En el mismo orden, se definieron los objetivos que serían sistematizados para el cumplimiento del objetivo general.

*La segunda etapa* está relacionada con la instalación. Aquí, se hizo referencia a los elementos que representan los estándares considerados para establecer las comparaciones que permitirán determinar las percepciones y cambios que se pueden reconocer en la formación inicial docente. Nozenko y Fornari (2007) señalan que “se establecen los estándares para luego compararlos y así establecer las discrepancias” (p. 117).

En cuanto a la *tercera etapa*, denominada fase de proceso: se aplicó el instrumento con el fin de recabar información relacionada con el estudio.



La cuarta etapa de producto fue crucial para el análisis del estudio, ya que esta etapa tuvo como objetivo contrastar los logros reales de la investigación con respecto a los estándares establecidos en la fase de instalación, y contra la cual se pueden establecer las discrepancias. Para lograr establecer las "discrepancias" se utilizó una matriz de tres columnas. En la primera se organiza el "deber ser"; en la segunda se establece el "Es"; y en la tercera se presenta la discrepancia encontrada.

En la quinta etapa, se redactaron las conclusiones respectivas. Partiendo de allí, se definieron las recomendaciones del estudio.

Se destaca que, para llevar a cabo este estudio, el equipo de investigación diseñó un instrumento que tiene por objetivo indagar las concepciones que poseen los estudiantes en formación inicial docente acerca de los diseños curriculares de sus carreras, en referencia al fomento de competencias interpersonales y multiculturales para el desarrollo de una educación inclusiva. Dicho instrumento consta de dos partes. La primera involucra datos sociodemográficos, mientras que la segunda considera sus concepciones sobre el currículo de su carrera.

Por lo anterior, se agrupan preguntas en torno a dos dimensiones: competencias interpersonales, y competencias multiculturales. Esta parte está compuesta por 14 preguntas, las que se responden en formato de Escala Likert. En una primera etapa de elaboración, el instrumento denominado "*Cuestionario dirigido a las y los estudiantes*" fue sometido al juicio de expertos. Posteriormente, fue aplicado en línea, previo consentimiento informado.

## **Resultados**

En este apartado se esbozan los resultados cuantitativos emanados del instrumento aplicado, en función de cuantificar los niveles competenciales del estudiantado de ambas Universidades, respecto de las habilidades que permitan hacer frente a las diferentes situaciones contextuales, en el campo de estudio.

El instrumento aplicado contiene cinco (5) indicadores claves emanados, los cuales se organizaron en dos dimensiones:

(a) Competencias Interpersonales: empatía, relaciones interpersonales, responsabilidades sociales; y

(b) Competencias Multiculturales: adaptación y dominio de actitudes de diversidad cultural.

En ese sentido, a fin de estimar los niveles de competencias interpersonales y multiculturales con que cuenta el estudiantado, se determinó el análisis en función de los niveles de dominio emanados de los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 15 y 16.

En el estudio, participó una muestra representativa de 129 estudiantes (10 hombres y 119 mujeres), representando un 8% y un 92%, respectivamente. Todos los y las estudiantes están matriculados en diferentes años académicos de las carreras de Educación Parvularia, Educación Física, y Educación Diferencial (ver Cuadro 1).

Cuadro 1.

**Estudiantes, carreras y género**

	<b>EDUCACIÓN DIFERENCIAL</b>	<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	<b>EDUCACIÓN PARVULARIA</b>
<b>MUJERES</b>	58	5	56
<b>HOMBRES</b>	4	6	0
<b>TOTAL</b>	62	11	56

Fuente: autoras (2021)

**Dimensión Competencias Interpersonales**

En atención a la dimensión Competencias Interpersonales, Ugarriza y Pajares (2005) expresan lo siguiente: "incluye destrezas como la empatía y la responsabilidad social, el mantenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, el saber escuchar, y ser capaces de comprender y apreciar los sentimientos de los demás" (p. 19). Para ello, en la encuesta aplicada se consideraron en las interrogantes el conjunto de indicadores mencionados.

En el Cuadro 2 se presentan los resultados de la muestra de estudio (estudiantes en formación docente).

Cuadro 2.

**Resultados estadísticos de la dimensión Competencia Interpersonal correspondiente a los indicadores empatía, relaciones interpersonales y responsabilidades**

	<b>ÍTEM 1</b>	<b>ÍTEM 2</b>	<b>ÍTEM 3</b>	<b>ÍTEM 7</b>	<b>ÍTEM 9</b>	<b>ÍTEM 12</b>	<b>ÍTEM 16</b>
	%	%	%	%	%	%	%
<b>TOTALMENTE DE ACUERDO</b>	27,9%	28,6%	39,5%	48,0%	83,7%	37,2%	27,9%
<b>DE ACUERDO</b>	57,3%	56,5%	36,4%	44,9%	12,4%	42,6%	43,4%
<b>INDECISO</b>	14,7%	13,1%	18,6%	6,2%	3,8%	16,2%	20,1%

<b>EN DESACUERDO</b>	0,7%	5,4%	0,7%	3,1%	7,7%
<b>TOTALMENTE EN DESACUERDO</b>	0,7%			0,7%	0,7%
<b>TOTAL</b>	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: con datos tomados del instrumento aplicado para recoger información. Elaborado por los autores

El indicador Empatía, en la Figura 1, se presentan los resultados porcentuales de los sujetos que manifiestan el nivel considerado en cuanto a Empatía.

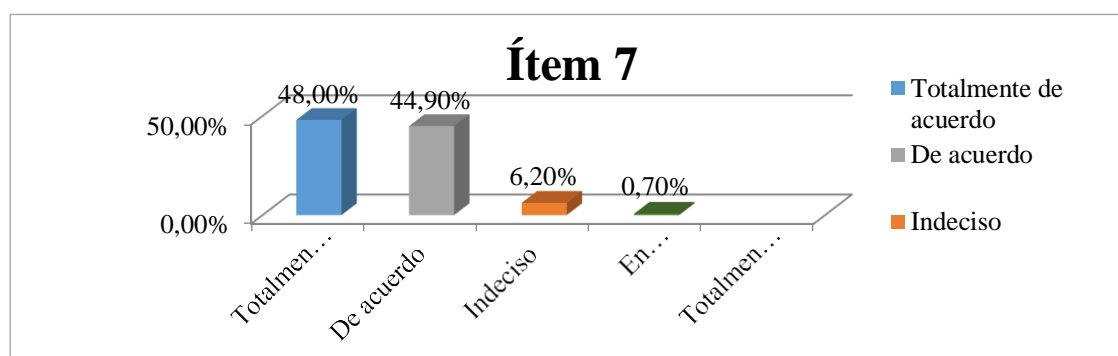


Figura 1. **Indicador Empatía.**

En la Figura 1 se puede observar que la tendencia de la muestra se inclina hacia la respuesta *Totalmente de acuerdo*, en cuanto a la disposición de defender los valores de manera socialmente aceptable, y la capacidad de ponerse en el lugar del otro. En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que los sujetos encuestados presentan un nivel *Alto* de dominio en cuanto a la Empatía durante el proceso formativo.

Con respecto al indicador Relaciones Interpersonales, en la Figura 2 se presentan los resultados porcentuales de los sujetos que manifiestan el nivel considerado en cuanto a Relaciones Interpersonales.

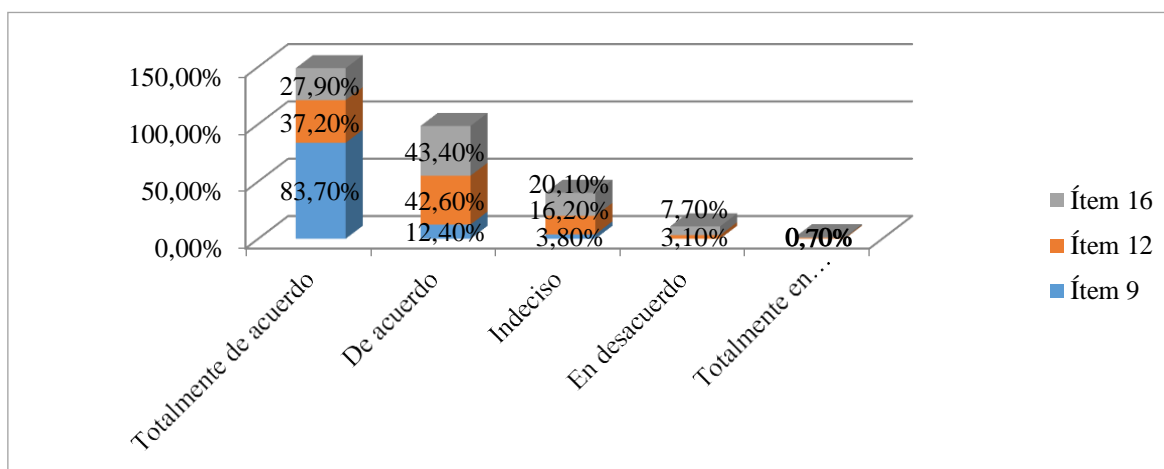


Figura 2. **Indicador Relaciones Interpersonales.**

En la Figura 2 se evidencia la existencia de una marcada tendencia de la muestra hacia la respuesta *Totalmente de acuerdo* en función del ítem 9, mientras que los ítems 12 y 13 arrojaron una tendencia mayor hacia la respuesta *De acuerdo*. Esto se asume como la capacidad de demostrar respeto, y desarrollar relaciones satisfactorias.

En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que los sujetos de la muestra seleccionada presentan un nivel *Alto* de dominio en cuanto a competencias interpersonales asociadas a las Relaciones Interpersonales durante el proceso formativo.

Acerca del indicador Responsabilidades Sociales, en la Figura 4 se presentan los resultados porcentuales de los sujetos que manifiestan el nivel considerado Responsabilidades Sociales.

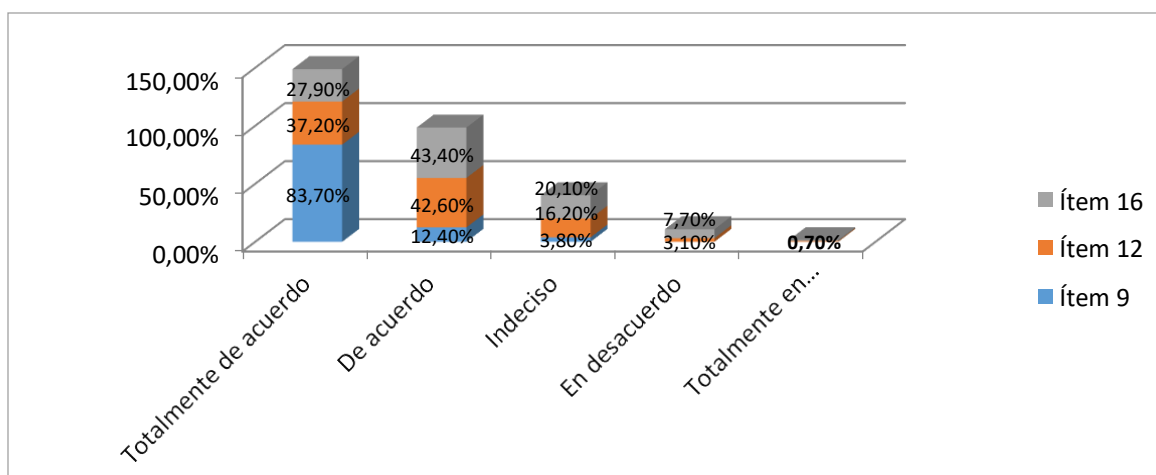


Figura 3. **Indicador Responsabilidades Sociales.**

En la Figura 3 se evidencia la existencia de una marcada tendencia hacia la respuesta *De acuerdo* en función de los ítems relacionados con medir el indicador de responsabilidades sociales. Esto se asume como la habilidad de comprender, en algunas ocasiones, sus propias fortalezas y la disposición que tienen en contribuir con los grupos sociales de trabajo para el bienestar de los demás. En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que la muestra seleccionada presenta un nivel *Medio*, en cuanto al dominio de competencias asociadas a las Responsabilidades Sociales durante el proceso formativo.

### Dimensión Competencias Multiculturales

Para diagnosticar los elementos caracterizados en esta dimensión, se consideraron en el instrumento las interrogantes en función de los indicadores sobre *Adaptación* y *Dominio de actitudes de diversidad cultural*. Al respecto, Ugarriza y Pajares (2005) describen estos indicadores con las siguientes consideraciones: “[se] incluye la habilidad para resolver los problemas y la prueba de la realidad, ser flexibles, realistas y efectivos en el manejo de los cambios, y ser eficaces para enfrentar los problemas cotidianos” (p. 19). Estas consideraciones se sustentan en el Cuadro 3, que presenta los resultados de la muestra de estudio para esta dimensión.

Cuadro 3.

#### Resultados estadísticos de la dimensión Competencia Multicultural correspondiente a los indicadores Adaptación y Dominio de actitudes de diversidad cultural

	ÍTEM 4	ÍTEM 5	ÍTEM 6	ÍTEM 8	ÍTEM 10	ÍTEM 15
	%	%	%	%	%	%
<b>TOTALMENTE DE ACUERDO</b>	32,5%	37,2%	36,4%	41,8%	72,8%	23,2%
<b>DE ACUERDO</b>	42,6%	40,3%	41,8%	38,7%	24,0%	32,5%
<b>INDECISO</b>	18,6%	18,6%	17,8%	16,2%	2,3%	40,3%
<b>EN DESACUERDO</b>	5,4%	3,8%	3,1%	2,3%	0,7%	3,1%
<b>TOTALMENTE EN DESACUERDO</b>	0,7%		0,7%	0,7%		0,7%
<b>TOTAL</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: con datos tomados del instrumento aplicado para la recolecta de información. Elaborado por los autores

Con respecto al indicador *Adaptación*, en la Figura 5 se presentan los resultados porcentuales de los sujetos que manifiestan el nivel considerado en cuanto a *Adaptación*.

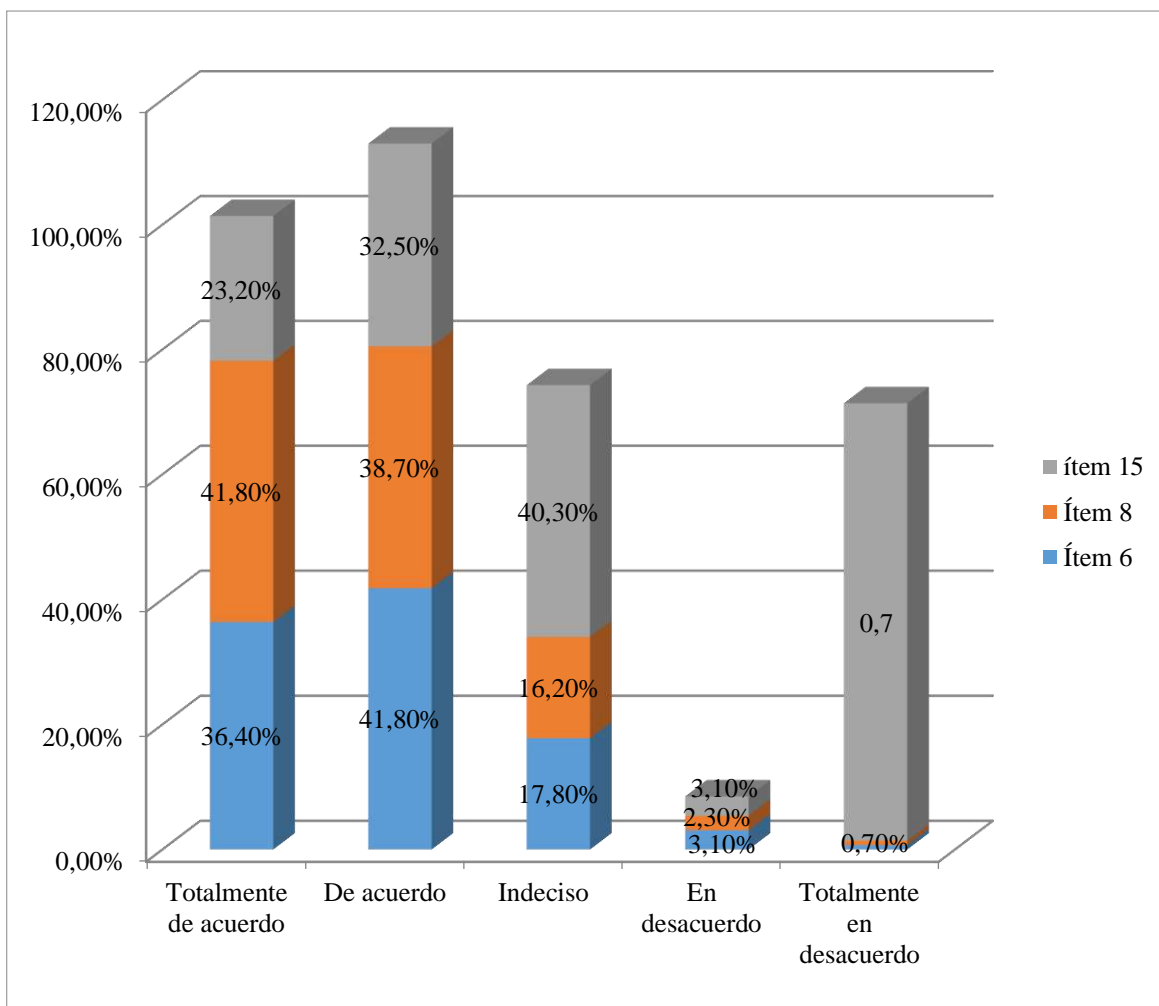


Figura 5. **Indicador Adaptación.**

Se puede observar la existencia de una tendencia igualada de la muestra hacia las respuestas *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo*, en cuanto a la capacidad de comprender sus propias debilidades, y la dificultad de adaptar los pensamientos propios ante ideas impredecibles. En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que los sujetos de la muestra seleccionada presentan un nivel *Alto* en el dominio de competencias asociadas a la Adaptación durante el proceso formativo.

En lo que respecta al Indicador Dominio de actitudes de diversidad cultural, el Gráfico 7 presenta los resultados porcentuales de los sujetos que manifiestan el nivel considerado a tal indicador.

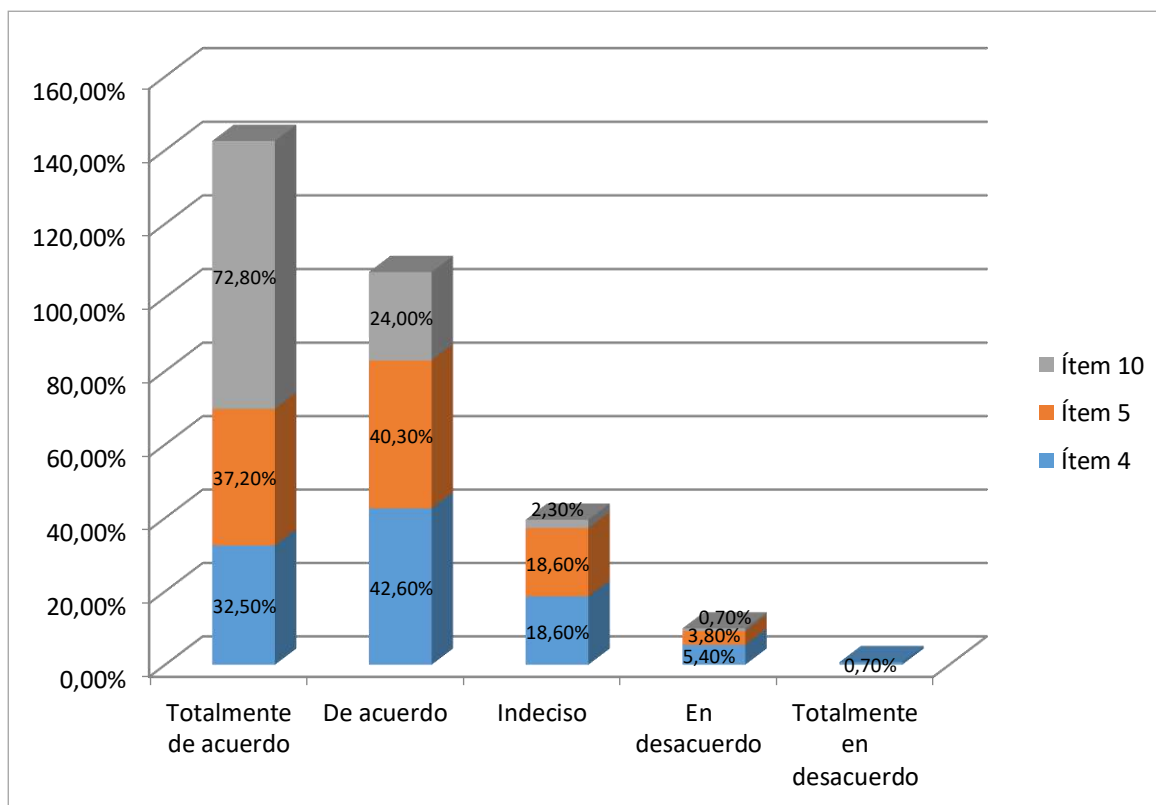


Figura 6. **Indicador Dominio de actitudes de diversidad cultural.**

En la Figura 6, se observa la existencia de una marcada tendencia de la muestra hacia la respuesta *Totalmente de acuerdo*. Se infiere, entonces, que la muestra refleja que las y los estudiantes están preparados para atender un contexto diverso. Por su parte, en los ítems 4 y 5, la tendencia marcada es hacia la respuesta *De acuerdo*, evidencia de la capacidad que tienen las y los estudiantes de aceptar de buena gana los cambios de su entorno.

En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que los sujetos de la muestra seleccionada presentan un nivel Alto en cuanto al dominio de competencias asociadas al dominio de Actitudes de diversidad cultural durante el proceso formativo.

En la Figura 7 se observan las tendencias en cuanto al nivel de dominio de las competencias asociadas a esta dimensión.

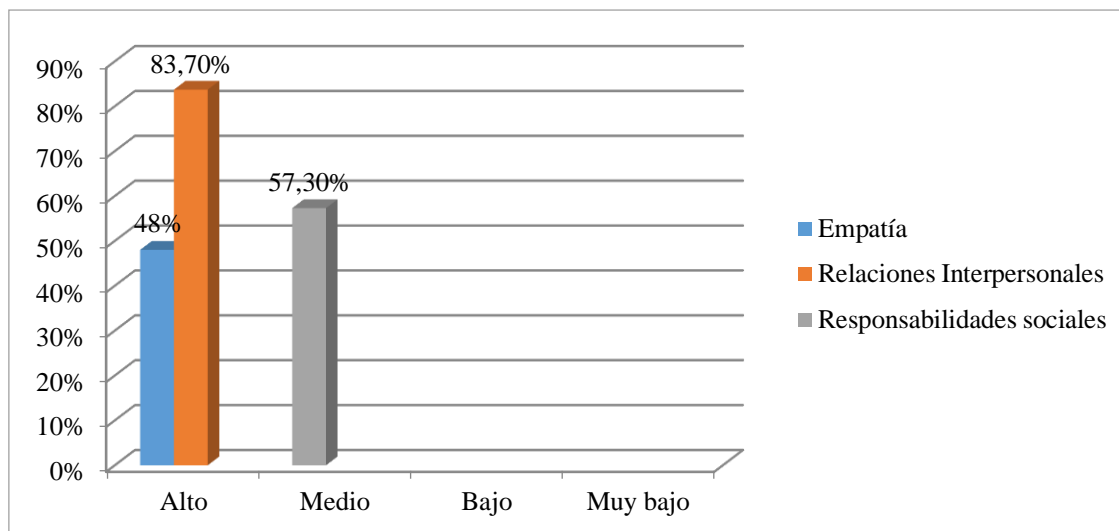


Figura 7. **Dimensión Competencias interpersonales.**

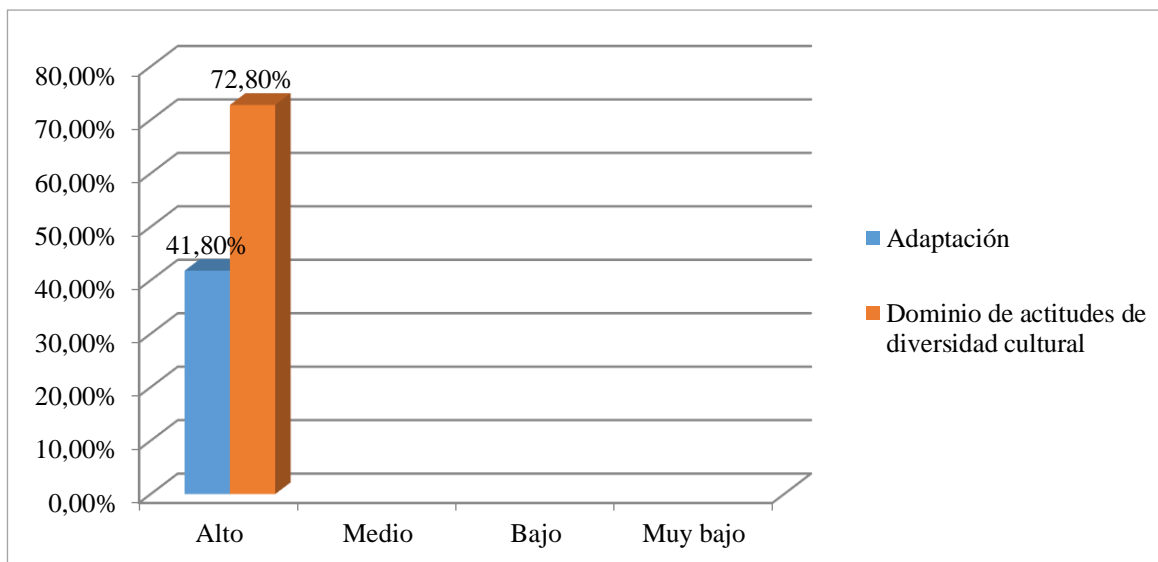
La muestra encuestada refleja (estadísticamente) la postura asumida de los estudiantes ante situaciones de creciente complejidad durante el proceso formativo. Como se ha mencionado, esta dimensión se caracteriza por desarrollar relaciones empáticas, además de apreciar de manera afable los sentimientos de los demás.

En atención a esto, el estudio reflejó que la representación de la muestra, los estudiantes se caracterizan por desenvolverse de manera eficaz en situaciones complejas, generando soluciones integrales y globales, ciertamente toman en cuenta las interrelaciones y la transferibilidad de estas. Las y los estudiantes son capaces de tomar decisiones en cuanto a aprendizajes logrados a partir de la situación problema. También, la evidencia refleja cierta autonomía ante diversas situaciones: pueden, algunas veces, asumir riesgos en su proceso de formación.

De igual manera, se puede inferir que son capaces de emprender relaciones satisfactorias que emanan del auto respeto. En ocasiones, planifican y diseñan, de manera creativa, respuestas y soluciones a situaciones complejas, contribuyendo así con los grupos sociales de trabajo.

Respecto de la Dimensión Competencias Multiculturales, en la Figura 8 se observan las tendencias acerca del nivel de dominio de las competencias asociadas a esta dimensión.





**Figura 8.** Dimensión Competencias Multiculturales.

La muestra encuestada refleja (estadísticamente) la postura asumida por los estudiantes ante situaciones de creciente complejidad durante el proceso formativo. A este respecto, los resultados obtenidos reflejan en esta dimensión la experticia en el dominio de habilidades para tener una apreciación positiva de las cosas. Estos resultados resultan significativos, debido a la importancia que los estudiantes le confieren a esta competencia, y, al mismo tiempo valoran de manera positiva la inclusión y la diversidad dentro de su proceso formativo.

Sin embargo, se puede inferir que presentan debilidades para asumir los cambios respectivos emanados de una sociedad que demanda nuevas estructuras de convivencia. Para tal efecto, es fundamental introducir esta competencia en el siglo XXI, con el único fin de que los profesores en formación desarrollen competencias y o habilidades para ejercer una ciudadanía global, y que la docencia esté inmersa en las demandas actuales de la sociedad. Así, el análisis se traduce en la significancia que reflejan los estudiantes de la muestra para proyectar y mantener una actitud positiva ante escenarios o situaciones reales en contexto de aula.

## Conclusiones

Atendiendo el objetivo trazado en esta investigación, el cual consistió en determinar las percepciones y cambios que se pueden reconocer en la formación profesional inicial situada en las Universidades de Los Lagos y de La Serena, al objeto de mejorar las competencias en el acervo inclusivo, se consideraron como concluyentes en el estudio las siguientes aproximaciones teóricas:

Los resultados reflejados evidencian una correspondencia con el deber ser, en atención a los indicadores de Empatía y Relaciones Interpersonales. Esta situación se traduce en la eficacia que caracteriza a los estudiantes en formación docente de las carreras de Educación Parvularia, Educación Física, y Educación Diferencial para emprender y mantener satisfactoriamente relaciones interpersonales en el contexto educativo.

En otro sentido, tal y como se observó, el indicador de Responsabilidades Sociales arrojó una discrepancia. Esta situación se entiende como la dificultad que evidencian para apreciar el trabajo en equipo y mantener el equilibrio social con los demás. Tal dificultad es crítica, ya que la misión de las universidades del Estado de Chile es formar profesionales comprometidos con las mejoras del país (Ley, 21.094/2018).

Un docente con competencias interpersonales y multiculturales posee un alto dominio de sus habilidades para desarrollar buenas relaciones interpersonales. Los resultados para esta dimensión evidencian que los estudiantes en formación docente poseen esas habilidades, lo que les asegura un éxito sustancial en su futuro quehacer pedagógico.

Existe discrepancia en función del indicador Adaptación, lo que refleja una clara experticia en el catálogo de habilidades personales requeridas para fomentar una formación basada en la adaptación a los cambios demandantes de la sociedad actual y futura. En el mismo sentido, los estudiantes coinciden en cuanto al deber ser y el ser en el indicador de dominio de actitudes de diversidad cultural, es decir, existe correspondencia, a pesar de carecer de habilidades para aceptar su realidad, en cuanto a sus fortalezas y la adaptación de sus pensamientos.

Se evidencia que la mayoría de los estudiantes en formación docente indican que la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo son tres elementos que fortalecen sus competencias como futuros profesores. Esto refleja claramente que los estudiantes, de alguna manera u otra, ya están sensibilizados hacia el desarrollo de competencias interpersonales. Igualmente, la muestra encuestada concuerda (corresponde) con los planteamientos sobre las competencias personales emanadas del proyecto Tuning (2007), el cual cita "la capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, y el compromiso ético".

Con respecto a la Diversidad, y los conocimientos que tienen sobre esta dimensión en particular, los estudiantes en formación evidencian que la mayoría de ellos, para poder enfrentar los nuevos retos de la sociedad actual y futura, están conscientes sobre la necesidad de desarrollar ciertas habilidades que les permitan adaptarse de manera favorable y eficiente en los nuevos contextos sociales y culturales. Las competencias multiculturales engloban una serie de elementos, tales como: habilidades, conocimientos, actitudes

socioemocionales y compromiso, que son fundamentales para visualizar y darle sentido a todo lo que los rodea.

El desarrollo de competencias multiculturales viene a convertirse en una actividad de gran importancia para la formación docente y la ciudadanía global, pues los estudiantes reflejan en sus respuestas que, al trabajar con un grupo de estudiantes de diversas culturas, estos pueden tener ideas diferentes sobre un asunto determinado. Es por esto que la cualidad que más repercusión obtuvo fue la Adaptación; en tal sentido, existe una correspondencia entre el deber ser (arrojado por la literatura especializada) y el ser, emanado del diagnóstico realizado en el estudio.

La idea de una formación docente basada en la multiculturalidad constituye un excelente camino a tomar, ante la complejidad emergente y demandante de inclusión en los contextos formales y no formales para educarse, evidenciando la necesidad imperante de adaptarse a los nuevos, y, cada vez, más cambiantes contextos sociales y culturales. Una de las preocupaciones más explícitas surgidas de las respuestas de los estudiantes es la referente a la capacitación docente sobre el tema de la diversidad, y, para ello, se hace esencial incluir estas dimensiones en los programas de la malla curricular.

Finalmente, las evidencias reflejan congruencias aceptables en cuanto a las competencias desplegadas en el currículo, lo que hace tener claro que los estudiantes asumen la formación como elemento importante para su desarrollo profesional. No obstante, también se evidencian que la ética y la adaptación como categorías resultantes se presentan como debilidades en el desarrollo de competencias inclusivas, lo que pone de relieve la importancia de desarrollar competencias interpersonales y multiculturales.

## Referencias

- Ainscow Mel, Booth Tony y Dyson Alan (2006). La inclusión y la agenda de los estándares: negociación de presiones políticas en Inglaterra. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5) 295-308. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110500430633> [Consulta: 2021, marzo 2]
- Crespí Paula y García-Ramos José (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*, 24(1), 297-327. Disponible: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/26846> [Consulta: 2021, abril 4]

- Darling-Hammond Linda (2000). Calidad de los maestros y logros de los estudiantes. *Archivos de análisis de políticas educativas* 8(1), 1-44. Disponible: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392> [Consulta: 2021, marzo 2]
- Guerra-López Ingrid (2007). Evaluación y mejora continua: conceptos y herramientas para la Medición y Mejora del Desempeño. *Revista Evaluación e Investigación*, 3(2), 96-97. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/37101> [Consulta: 2021, marzo 2]
- Lerma Héctor (2016). *Metodología de la Investigación: Propuesta, Anteproyecto y Proyecto* (5<sup>ta</sup> Ed). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Ley 20.845 de 2015. (2015, 8 de junio). Ministerio de Educación. Disponible: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172> [Consulta: 2021, abril 4]
- Ley 20.903 de 2016. (2016, 1 de abril). Ministerio de Educación. Disponible: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idParte=> [Consulta: 2021, mayo 15]
- Ley 21.094 de 2018. (2018, 5 de junio). Ministerio de Educación. Disponible: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253> [Consulta: 2021, mayo 15]
- Martín Dulce, González Marielys, Navarro Yudarki y Lantigua Leyanis (2017). *Teorías que promueven la inclusión educativa*. *Atenas*, 4(40), 90-104. Disponible: <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/325/60> [Consulta: 2021, marzo 2]
- Ministerio de Educación de Chile (2017). *Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros*. Disponible: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/12/Orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf> [Consulta: 2021, marzo 2]
- Mujica Ana, Feo Ronald, y Bello Edgar (2020). Desde el aprendizaje estratégico hacia la formación docente inclusiva en Chile. *Educación en Contexto* 7(13), 174-201. Disponible: <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/151/278> [Consulta: 2021, marzo 2]
- Nieva José y Martínez Orieta (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. Disponible: <http://rus.ucf.edu/cu/> [Consulta: 2021, marzo 2]
- Nozenko Lupita y Fornari Giovanna (2007). *Planificación curricular*. Caracas: Liberil.

Tuning (2007), Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIll Final-Report\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIll Final-Report_SP.pdf) [Consulta: 2021, junio 20]

Ugarriza Nelly y Pajares Liz (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf> [Consulta: 2021, marzo 2]

UNESCO (2020). Inclusión y educación: Todos, sin excepción. Disponible: <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion> [Consulta: 2021, junio 20]

United Nations (UN). (2020). The Sustainable Development Goals Report. New York: United Nations Statistics División. <https://www.un.org/development/desa/publications/publication/sustainable-development-goals-report-2020> [Consulta: 2021, junio 20]

## ANEXO A

### CUESTIONARIO DIRIGIDO A LAS Y LOS ESTUDIANTES

El presente cuestionario tiene la finalidad recabar información respecto de la concepción que poseen los estudiantes y profesores en formación docente sobre los diseños curriculares de las carreras de Educación Parvularia, Educación Física y Educación Diferencial, en referencia al fomento de competencias interpersonales y multiculturales.

**Instrucciones:** a continuación, se le presentan una serie de planteamientos en relación con su quehacer educativo dentro de la universidad en que usted estudia, a los cuales usted deberá responder seleccionando una opción en algunos casos, justificar posteriormente la opción elegida.

#### Glosario

**Estudiante diverso:** estudiante diferente perteneciente a una misma clase o cultura con características específicas, debido a razones de discapacidad, raza, idioma, religión, género, orientación sexual, vulnerabilidad social u otra condición.

**Aprendizaje situado:** corresponde al contexto sociocultural como elemento clave para la adquisición de habilidades y competencias, con una visión colectiva en los retos diarios.

#### Datos Preliminares

Sexo: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Semestre que cursa: \_\_\_\_\_

Seleccione la carrera que estudia:

- A\_ Educación Diferencial, Osorno
- B\_ Educación Diferencial, La Serena
- C\_ Educación Física, Osorno
- D\_ Educación Parvularia, Osorno

1- He evidenciado en las asignaturas cursadas, la transversalización de competencias interpersonales y destrezas sociales de comunicación para enfrentar la vida laboral.

- A\_ Totalmente de acuerdo
- B\_ De acuerdo
- C\_ Indeciso
- D\_ En desacuerdo
- E\_ Totalmente en desacuerdo

Justifique su respuesta:

---

2- Los docentes aplican estrategias en la enseñanza que permiten facilitar un aprendizaje situado para mejorar las competencias interpersonales.

- A\_ Totalmente de acuerdo
- B\_ De acuerdo
- C\_ Indeciso
- D\_ En desacuerdo
- E\_ Totalmente en desacuerdo

Justifique su respuesta:

---

3- Los futuros profesores/ profesoras o educadores/educadoras que trabajaren en una institución educativa desarrollarán por sí mismos competencias y/o habilidades interpersonales.

- A\_ Totalmente de acuerdo
- B\_ De acuerdo
- C\_ Indeciso
- D\_ En desacuerdo
- E\_ Totalmente en desacuerdo

Justifique su respuesta:

---

4- Dado la heterogeneidad del medio escolar, tienes una preparación formativa adecuada para atender la diversidad cultural de los estudiantes.

- A\_ Totalmente de acuerdo

B\_De acuerdo

C\_Indeciso

D\_En desacuerdo

E\_Totalmente en desacuerdo

Justifique su respuesta: \_\_\_\_\_

5- La o las asignaturas cursadas fomentan un vínculo de reciprocidad con el territorio en donde se inserta la escuela, desde una aproximación crítica y propositiva que promueve el ejercicio de un buen vivir.

A\_Totalmente de acuerdo

B\_De acuerdo

C\_Indeciso

D\_En desacuerdo

E\_Totalmente en desacuerdo

Justifique su respuesta:

---

6- El quehacer pedagógico en las asignaturas cursadas está en correspondencia con la realidad de los actuales contextos educativos (Enfoques Inclusivos).

A\_Totalmente de acuerdo

B\_De acuerdo

C\_Indeciso

D\_En desacuerdo

E\_Totalmente en desacuerdo

Justifique su respuesta:

---

7- Desarrollas competencias para identificar las necesidades particulares de sus futuros estudiantes.

\_\_\_Totalmente de acuerdo

\_\_\_De acuerdo

\_\_\_Indeciso

\_\_\_En desacuerdo

\_\_\_Totalmente en desacuerdo

Justifique su respuesta:

---

8- Las asignaturas de la trayectoria formativa, están orientadas a atenderlas necesidades de estudiantes diversos.

A\_Totalmente de acuerdo

B\_De acuerdo

- C\_ Indeciso
  - D\_ En desacuerdo
  - F\_ Totalmente en desacuerdo
- Justifique su respuesta:

---

9- Los futuros docentes deben tener un perfil que implique cualidades personales que los ayuden a adaptarse al contexto educativo, tales como: equilibrio emocional, adaptabilidad, serenidad, empatía, saber escuchar y solvencia moral

- A\_ Totalmente de acuerdo
  - B\_ De acuerdo
  - C\_ Indeciso
  - D\_ En desacuerdo
  - E\_ Totalmente en desacuerdo
- Justifique su respuesta:

---

10- Estoy preparando para ser una persona proactiva, capaz de realizar análisis crítico, tomar decisiones y evaluarlas posteriormente en un contexto tan diverso.

- A\_ Totalmente de acuerdo
  - B\_ De acuerdo
  - C\_ Indeciso
  - D\_ En desacuerdo
  - E\_ Totalmente en desacuerdo
- Justifique su respuesta:

---

11- Mencione cinco competencias interpersonales.

12- Las competencias mencionadas en el ítem anterior han sido adquiridas en su formación.

- A\_ Totalmente de acuerdo
  - B\_ De acuerdo
  - C\_ Indeciso
  - D\_ En desacuerdo
  - E\_ Totalmente en desacuerdo
- Justifique su respuesta:

---

13- Nombre cinco competencias específicas para trabajar con la diversidad que usted haya adquirido en su formación.

---



14- Actualmente, se desarrolla un enfoque inclusivo en el quehacer docente, por ende, las universidades deben estar a la par con las demandas de la sociedad. Por favor, describa brevemente las acciones de la universidad en la creación o actualización de currículos inclusivos.

---

### **Las autoras.**

**ANA MILENA MUJICA-STACH** Académica del **Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos**, Chile. Doctora en Educación, UPEL (2017). Máster en Procesos Migratorios Diversidad Intercultural e Integración (2021). Estudiante de Postdoctorado en Investigación, UPEL (2021). Investigadora y autora de artículos científicos. Profesora de la Carrera de Educación Parvularia en la Universidad de Los Lagos.

**GEORGINA GARCÍA ESCALA.** Académica **Facultad de Humanidades de la Universidad de La Serena**, Chile. Profesora de Estado en Educación Diferencial (UCH), Magíster en Lingüística Aplicada (UCV) y Doctora en Planificación e Innovación Educativa (UA, España). Actualmente, coordina la Red de Universidades Públicas Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad. Profesora del Departamento de Educación.

**LUISA ELZEL CASTRO** Académica del **Departamento de Ciencias de la actividad Física de la Universidad de Los Lagos** Dra. En Educación Física (Universidad de Jaén). Subdirectora de Vinculación con el Medio de la Universidad de Los Lagos. Investigadora y autora de artículos científicos. Profesora de la Carrera de Pedagogía en Educación Media en Educación Física.

**SUSANA RODRIGUEZ** Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos, Chile. Magister en necesidades múltiples (UMCE). Representante a nivel Nacional a las Universidades del Sur como coordinadora RESI/Regional. Investigadora y autora de artículos científicos. Profesora de la carrera de Educación Diferencial con Especialidad en Problemas de Aprendizaje.