

## Abstract

Este estudio de carácter exploratorio describe el contenido y estructura de las *representaciones sociales* de las educadoras de párvulos en ejercicio sobre la *interculturalidad*, enfatizando que la diversidad cultural presente en las aulas de nuestro país merece ser entendida y trabajada responsablemente. Este trabajo se fundamenta en el concepto de interculturalidad, y fue estudiada en concordancia con los postulados de Jean Claude Abric, mediante un enfoque mixto de investigación. Las participantes del estudio fueron veinte educadoras de párvulos que ejercen la profesión en distintos centros educacionales de la región de Valparaíso. Los resultados arrojan que las educadoras de párvulos caracterizan la interculturalidad como *inclusión, diversidad y cultura*, y la definen como el aprendizaje de otras culturas. Se concluye que no existe un acuerdo respecto al significado de la *interculturalidad* por parte de las participantes, ya que el concepto ha sido recientemente incorporado en su vocabulario. Finalmente, se propone un nuevo estudio para poder comprender cómo se han originado estas representaciones sociales y cómo influyen en el ejercicio de la profesión.

**Palabras claves:** *interculturalidad, representaciones sociales, educadoras de párvulos.*



PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
**CATOLICA**  
**DE VALPARAISO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE PEDAGOGÍA**  
**CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS EN  
EJERCICIO SOBRE LA INTERCULTURALIDAD**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE EDUCADORA DE PÁRVULOS**

Profesor/a Guía: Carla Muñoz Valenzuela

Profesor/a Corrector/a: Marta Quiroga Lobos

Estudiantes: Francisca Calderón Berroeta

María José Durán Ahumada

Rocío Vásquez Arancibia

Paulina Villarroel Carvajal

Fecha: 21.12.2015

## Índice

Introducción .....	5
Pregunta de investigación .....	7
Marco teórico .....	8
1.- Interculturalidad .....	8
1.1 Inclusión en Educación .....	8
1.2. Concepto de Interculturalidad.....	9
1.3 Interculturalidad en Educación Parvularia.....	11
2.- Representaciones Sociales .....	17
2.1 Cómo se originan.....	19
2.2 Cómo se componen.....	20
2.3 La teoría del núcleo central.....	21
2.4 Cómo han sido medidas.....	22
2.4.1 Métodos de recolección del contenido de una representación .....	22
2.4.2 Métodos de identificación de la organización y de la estructura de una representación .....	23
2.4.3. Métodos del control de la centralidad. ....	24
3.-Las representaciones sociales de la Interculturalidad en Educación Parvularia. ....	27
Hipótesis.....	29
Objetivo general .....	29
Objetivos específicos .....	29
Marco metodológico .....	30
Diseño .....	30
Participantes.....	30
Materiales (instrumentos) .....	31
Procedimiento .....	31
Análisis de los resultados .....	33

Discusión .....	40
Conclusiones .....	45
Referencias .....	48
Anexos .....	54

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge de la necesidad de este equipo de poner en evidencia las representaciones sociales que tienen las Educadoras de Párvulos en ejercicio sobre la Interculturalidad, accediendo a esta información mediante la descripción de sus representaciones sociales, entendiendo éstas como un sistema sociocognitivo en donde cada sujeto presenta una interpretación propia de la realidad.

Si nos aproximamos al contexto Chileno actual, la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) realizada el año 2013, identifica que 1.565.915 personas pertenecen a la población indígena lo que se traduce en un 9,1% de la población Chilena, en donde el 84,4% corresponde a individuos de origen Mapuche, mientras que el porcentaje restante posee orígenes diversos, tales como Aimara, Rapa Nui, Quechua, Atacameños, Coya, Kawésqar, Yagán y Diaguita.

Sumado a lo anterior, la encuesta CASEN señala que la población inmigrante que se encuentra hoy en Chile corresponde a 354.581 personas, lo que representa un 2,1% de la población Chilena. El 33,3% corresponde a población proveniente de Perú, mientras que el porcentaje restante se divide entre personas procedentes desde Argentina, Colombia, Europa, el resto de América Latina, Caribe más México, Bolivia, Ecuador, Norte América, Asia, entre otros. Una gran parte de la población se ubica en la región metropolitana (66,4%), mientras que en la V Región de Valparaíso corresponde al 7,2% de la población total inmigrante en Chile, de lo anterior, el 13,3% corresponde a niños y adolescentes de 0 a 14 años.

En relación a los datos entregados anteriormente, que dan cuenta de la diversidad cultural presente en nuestro país, es que consideramos relevante conocer de qué forma se aborda esta realidad desde la teoría y principalmente desde la perspectiva de educación

parvularia. Frente a ello, autores tales como Grabivker et al. (2009), López, et al.(2006), Schmelkes (2004), De la Maza et al. (2010) postulan el término *interculturalidad*, relacionándolo con conceptos tales como *diversidad, igualdad, inclusión, respeto y reconocimiento del otro*, tomando la diversidad cultural como un componente clave para trabajar en la educación actual.

Al plantear la interculturalidad como un medio para alcanzar que la diversidad cultural sea aprovechada por y para la sociedad, consideramos necesario conocer cómo los docentes la comprenden y cómo es que aquellos conocimientos influyen en sus prácticas pedagógicas. Es por lo anterior que esta investigación busca describir las representaciones sociales [en adelante RS] de las educadoras de párvulos en ejercicio sobre la interculturalidad, entendiendo que este descubrimiento podría dar luces sobre cómo las educadoras de párvulos entienden y ejercen la interculturalidad en el contexto actual.

Es por todo lo anterior que a lo largo de esta investigación buscamos responder a la interrogante *¿Qué representaciones sociales respecto de la interculturalidad sostienen las educadoras de párvulos en ejercicio?*

## **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Qué representaciones sociales respecto del ejercicio de la interculturalidad manejan las educadoras de párvulos en servicio?

## MARCO TEÓRICO

### 1.- INTERCULTURALIDAD

#### 1.1 INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

La inclusión en educación es definida por diversos autores como un proceso de transformación de prácticas educativas (Blanco, 2006; Booth & Ainscow, 2002; Velarce, 2011) al que las escuelas deben aspirar, considerando para ello todos sus estamentos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define en el año 2005 la *educación inclusiva* como aquella que asegura que todas las personas puedan acceder a una educación básica y de calidad. Para lograrlo, requiere que las escuelas sufran cambios a nivel institucional que radican en la presencia de una serie de características que deben cumplir para favorecer un ambiente educativo que sea efectivo en su enseñanza, amable, hospitalario, saludable, protector y susceptible a los géneros, donde niños con y sin necesidades educativas especiales puedan aprender.

Es así como la educación inclusiva busca hacer efectivo el derecho de todos y todas por educarse, incluyendo no sólo a alumnos con Necesidades Educativas Especiales, sino que también aquellos que presentan diferencias étnicas, culturales, socioeconómicas, entre otras, segmentos que aún mantienen un alto porcentaje de niños y niñas que no tienen acceso a la educación regular (Blanco, 2006).

En mayo de 2015, al presentar el proyecto de ley que modifica la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, el Gobierno de Chile vuelve a relevar esta necesidad de la educación chilena actual al proclamar como parte de la Reforma Educacional la búsqueda hacia la *equidad* como propósito primordial, y declara que “*el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de*

*distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión”.*

La inclusión es una aproximación dinámica que considera la diversidad como un elemento enriquecedor en las aulas. Al respecto, Booth & Ainscow (2002) desarrollan el llamado *Índice de Inclusión*, el cual surge para apoyar el desarrollo inclusivo de las escuelas, ofreciendo a éstas un conjunto de materiales que buscan evaluar la cultura, prácticas y políticas inclusivas por medio de encuestas a funcionarios, directivos, padres y apoderados, estudiantes y miembros de la comunidad. Implica una detallada examinación de cómo las barreras para el aprendizaje y la participación pueden ser reducidas para todos los alumnos.

La inclusión, en este sentido se considera una base fundamental a la hora de hablar de interculturalidad en educación, donde la primera es sustancial a la segunda, considerando que la interculturalidad resulta de cambios necesarios para aspirar a que las formas de enseñar estén fundadas en la organización de aspectos institucionales que apunten a la diversidad, individualidad y particularidades de cada uno de los involucrados en el proceso educativo.

## **1.2. CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD**

Las relaciones humanas entre personas de distintas etnias, religiones, países, han sido motivo de análisis con el propósito de lograr tener claridad de cómo conviven, se interrelacionan, interactúan, respetan, conocen y reconocen sus derechos, características, necesidades e intereses. Lo anterior ha dado paso a que exista un interés por profundizar sobre conceptos como diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad, considerando las diferentes formas de relacionarse con el otro, dejando en evidencia la oportunidad que brindan las otras maneras de vivir (Cabrero, 2008).

Así como ha evolucionado el concepto de *Derechos Humanos* hasta la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (UNESCO, 2007) y la Declaración de los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), también lo ha hecho el concepto de *multiculturalidad*. Éste fue utilizado por primera vez en la segunda mitad del siglo XX en Estados Unidos. Diversos autores, hoy en día la definen como la coexistencia de diversas culturas en un mismo territorio, donde se reconoce al “otro” como distinto, ya sea en elementos culturales, étnicos, nacionales como también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica, lo cual no necesariamente implica un respeto hacia éstas ni tampoco se establecen relaciones igualitarias entre los grupos, existiendo muchas veces una gran desigualdad entre ellos (Unesco, 2013; López, et al., 2006; Schmelkes, 2004).

El término *interculturalidad*, aparece por primera vez en el año 1970 en Alemania y posee diversas *acepciones*, abarcando desde los pueblos originarios, los inmigrantes, las diversas religiones, hasta la diversidad e identidad cultural, entre otros (Grabivker et al. 2009). Todas estas definiciones coinciden en algunos aspectos tales como diversidad, igualdad, respeto y reconocimiento del otro. Según Grabivker et al (2009) este tránsito al conocimiento, valoración y respeto mutuo es un proceso paulatino, en donde debe existir una buena convivencia entre las diversas culturas que coexisten en un mismo lugar.

Todas las personas que componen y comparten un territorio tienen distintas culturas de pertenencia, las cuales deben ser valoradas y respetadas por el otro, logrando llevar a cabo interacciones que permitan, mediante el diálogo, el conocimiento de cada cultura y el enriquecimiento de la que comparten. Toda cultura que compone un espacio determinado se reconoce como digna y valiosa, puesto que traen consigo una historia familiar, nacional y global (De la Maza, et al., 2010; Schmelkes, 2004; Quintriqueo, et al., 2015)

Por lo mencionado anteriormente, el uso de este concepto busca derribar las desigualdades en cuanto a las relaciones de poder, construyendo así un nuevo sistema que busca formar una sociedad igualitaria (Dejaeghere, 2009), reconociendo el derecho de todas y cada una de las personas que la componen y que buscan modificar las relaciones

asimétricas que se dan dentro de la sociedad (Grabivker, et al. 2009), permitiendo así la participación y el consentimiento de todos aquellos que habiten un mismo territorio, fomentando el diálogo, el conocimiento mutuo, el respeto y la aceptación del otro. Las personas que componen este espacio se relacionan gracias al diálogo desde sus diferencias, considerando éstas como un potencial y no como una dificultad (López, et al., 2006). Si re miramos esta definición, engloba todos los ámbitos que componen la sociedad, puesto que ésta se construye por las personas que la componen, sus formas de pensar, sus interacciones, sus relaciones interpersonales, entre otros, por lo que todos estos elementos hacen que poco a poco la sociedad comience a hacer propias estas acciones.

Finalmente, desde una perspectiva educativa el enfoque intercultural busca valorar y respetar las diversas culturas de las personas, teniendo siempre como eje fundamental el diálogo con los otros, el cual enriquecerá el conocimiento del otro como legítimo desde sus diferencias. Es por ello, que *“la interculturalidad vinculada a la educación pretende formar en base al respeto, la integración de la diversidad y favorecer una sociedad donde todos tienen un lugar”* (Morales, et al., 2015, pp. 2).

### **1.3 INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA.**

En Chile, en lo que concierne al currículum educativo en el nivel inicial, el concepto de interculturalidad no se encuentra de manera explícita en los documentos oficiales<sup>1</sup>. En efecto, podría entenderse como un eje transversal, encontrando aspectos relacionados a la interculturalidad de manera implícita en propuestas pedagógicas tales como la diversidad cultural, construcción de identidad de cada niño y niña y el reconocimiento de su cultura de pertenencia. En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se deja en evidencia en el apartado *la familia y el medio* lo que se pretende realizar en favor del desarrollo de los niños relacionándolo con el medio en el cual se desenvuelven, de tal forma que: *“Dentro de estos ambientes culturales en los que interactúa la niña y el niño, son fundamentales*

---

<sup>1</sup> Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Mapas de Progreso, Programas Pedagógicos del nivel transición 1 y 2

*aquellos que corresponden a su cultura de pertenencia, ya que contribuyen significativamente a la formación de su identidad, autoestima y sentidos más profundos. El respeto y valorización étnica, lingüística y cultural de las diversas comunidades del país hace necesario su reconocimiento e incorporación en la construcción e implementación curricular. Por esta razón, aparece como fundamental la consideración de los párvulos como agentes activos de estas culturas específicas, aportando desde su perspectiva de niñas y niños.” (MINEDUC, 2005, pp. 14).*

En el ámbito de Formación Personal y Social, se hace mención a la importancia que tiene la familia en la educación de los niños y será la educadora de párvulos la encargada de identificar, respetar y considerar las historias familiares que componen su nivel educativo, poniendo en evidencia las semejanzas y diferencias entre los núcleos familiares; permitiendo desarrollar, a través de prácticas inclusivas, un sentido de respeto por la diversidad cultural. Este ámbito también busca apoyar a cada párvulo y su familia, para que logren sentirse parte de un contexto propio en el cual compartan sus formas de vida, costumbres, creencias y valores. Según esto, hay que cautelar también que los niños y las niñas logren ir construyendo su sentido de pertenencia de manera paulatina, el cual les permita conocer y valorar las tradiciones de su familia, comunidad, región y país, logrando así que se sientan parte de éstas y se fomente el respeto a la diversidad (Toro & Vergara, 2008).

Un punto importante para poder trabajar la interculturalidad en el aula, es poder comprender el concepto de diversidad. La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2002), señala que el respeto a la diversidad de culturas, el diálogo y la cooperación, son elementos claves para crear paz y seguridad, se reconozca la diversidad cultural y se produzca un intercambio cultural entre las personas que componen cada realidad local, regional o nacional, entendiendo que la diversidad cultural está comprendida por la variedad de condiciones de existencia de las personas que conviven en esta y los cruces de realidades entre ellas (Ahuja, et al, 2004). Al hablar de diversidad en educación intercultural, se hace referencia a poder reconocer y valorar las diferencias de cada párvulo,

lo que nos permite tener un marco cultural amplio y flexible en donde se respetan y aceptan las singularidades, ya sean individuales o sociales, que forman parte de nuestra realidad educativa mediante prácticas inclusivas. La realidad educativa está constituida por pueblos, etnias, culturas y naciones, en donde habitan personas que tienen distintas religiones, que son de distinto género, de distintas clases sociales, pero que conviven en un mismo espacio y aportan a la construcción de identidad de cada pueblo y persona desde sus particularidades.

Otro elemento importante también de la interculturalidad, como bien se ha señalado anteriormente, es la identidad, la cual diversos autores definen como una construcción social a través de la interacción, por lo que debemos considerar que la identidad es parte de cada cultura, la cual le da sentido y consistencia. Si consideramos que la cultura es una construcción humana, ésta está constituida por las identidades de cada persona que la compone. La identidad se entiende como la afirmación, reconocimiento y vinculación con la realidad de cada persona que constituye las diversas culturas, la cual implica las historias de vida de cada una y el sentido que le dan a éstas, siendo influenciado por diferentes acontecimientos sociales. La identidad le permite al sujeto situarse respecto del otro, reconociendo su singularidad y forma de significación de los hechos, lo que permite intercambiar prácticas culturales y construir a medida de estas interacciones su propia identidad, puesto que en base a sus vivencias transforma y modela la formación de la personalidad de cada persona (Ahuja, et al. 2004; Toro & Vergara, 2008; López, et al. 2006).

Por otra parte, está la identidad colectiva, que como señalan López, et al. (2006), se construye a través de la apropiación del conocimiento y sentido de pertenencia que cada persona crea a través de sus experiencias vividas en alguna institución o grupo, tales como familia, escuela, religión, entre otras. Por lo que la educación debe buscar un diálogo entre la identidad individual y colectiva de cada individuo, lo que le permitirá reforzar su sentido de pertenencia a una comunidad, pueblo, región o nación, lo cual posibilita crear un nexo de comunicación entre las formas de vida de cada uno, reconociendo la propia identidad

cultural como una construcción personal de lo cultural y aceptar la existencia de otras culturas igualmente válidas (Toro & Vergara, 2008). Intentar comprenderlas, le permite al sujeto construir su propia identidad, considerando siempre que esta es una construcción social, en la que interactúa con las diversas culturas, creencias y vivencias de su entorno.

Todo lo mencionado anteriormente, implica que la *Educación Parvularia Intercultural* se constituye como un lugar de encuentro entre lo que es el conocimiento de la diversidad, la re valoración de cada cultura, el rescate de la identidad y la memoria, a partir de las vivencias de los párvulos, sus familias y contextos. Este enfoque intercultural en Educación aparece en la educación pública en la mayor parte de Latinoamérica en el último cuarto de siglo (Walsh, 2009).

Grabivker, et al. 2009, sostiene que en Chile *hasta la década de los noventa* el sistema educativo se caracterizó por ser homogeneizador, limitándose a la existencia de un solo pueblo (el chileno) sin hacer hincapié en la identidad de cada pueblo originario, regional o nacional, que se constituye por la suma de su historia, geografía de los pueblos y culturas. Siendo hoy Chile un país multicultural y plurilingüe, en el cual conviven diversas culturas y sistemas lingüísticos, existe un gran desafío para que las escuelas y espacios educativos logren convertirse en promotores de la interculturalidad, donde todos los niños tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, sin importar su etnia, país de procedencia, nivel socioeconómico, entre otros y se incorporen en su educación sus costumbres, valores y cosmovisiones (MINEDUC, 2009). Junto con esto, se busca lograr una educación que esté contextualizada en la realidad de cada párvulo o alumno, y que éste aporte desde su realidad a la construcción de la identidad colectiva de cada cultura.

Para llevar a cabo un proceso de educación intercultural, no solo hay que reconocer la heterogeneidad étnica de los alumnos, sino también cautelar que el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleve a cabo en ambientes democráticos, en donde cada persona que lo conforma considere los derechos y deberes de todos los que constituyen el grupo al que pertenece (Cañulef, 2011). También se necesita un currículum y metodologías adaptados a

las particularidades de sus alumnos, brindándoles así la posibilidad que sean participantes activos de su educación. Idealmente, se propone una educación para todos y todas, que no excluya, sino que asuma las diferencias como fuente de enriquecimiento y que participen en forma integral las comunidades educativas, para que paulatinamente se vaya construyendo una educación intercultural, que respete la diversidad de las personas, que sea justa y solidaria, ese debe ser el objetivo como país (Grabivker, et al., 2009).

La educación intercultural es entendida como un proceso pedagógico orientado a la formación de alumnos que sean capaces de visualizar la realidad desde distintos puntos de vista, que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. También debe articular, relacionar y respetar los contextos de los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje; pretende que se logre comprender las realidades de todos los participantes de este proceso, sus diferentes estilos de vida y concepciones del mundo. Esto permite que los educandos reconozcan de manera paulatina su propia identidad cultural y logren enriquecerla desde la existencia de otras culturas. (Ahuja, et al., 2004)

Para poder llevar a cabo una educación inicial intercultural, se necesita de educadoras de párvulos que sean conocedoras de las características particulares y generales de sus alumnos, que logren comprender y apropiarse del contexto de cada uno, para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea atingente a su realidad. Es importante que ésta considere a la familia como un participante activo y fundamental en la educación de los párvulos, así como a la comunidad, esto permitirá que los niños construyan sus aprendizajes de manera contextualizada a su entorno y realidad más cercana. (Grabivker, et al., 2009)

Si bien todo lo mencionado anteriormente respecto a la educación intercultural no difiere sustancialmente de un modelo educativo regular (donde el docente debe conocer a sus alumnos, trabajar con las familias, considerar el contexto de cada uno, entre otros aspectos), diversos estudios han demostrado que las prácticas docentes en Educación Parvularia no logran cumplir con aspectos básicos que favorezcan el aprendizaje y

desarrollo de los niños (Falabella & Rojas, 2008; García-Huidobro, 2006; Treviño, Toledo & Gempp, 2013), responsabilizando principalmente a la deficiente formación de educadores de párvulos en el país. Debido a esto, es que surge la necesidad de enfatizar aquellos aprendizajes que la interculturalidad propone.

La educación intercultural mirada desde un punto de vista no solamente indígena, sino que más bien centrado en la diversidad cultural que rodea el espacio educativo, permitirá trabajar la interculturalidad como un elemento primordial del desarrollo curricular del aula, aportando a la formación de los niños desde lo valórico (Morales *et al.* 2015). Es por ello que el acceso a una educación inclusiva e intercultural puede constituir una oportunidad para el desarrollo personal, la integración social y la defensa de la identidad cultural y lingüística (OEI, 2010). Por lo que, en estos puntos está el desafío que tiene Chile y su educación que debe convertirse en un espacio intercultural, que permita la participación de todos y todas desde sus características, necesidades e intereses.

## 2.- REPRESENTACIONES SOCIALES

El concepto de *representaciones sociales* fue postulado por Serge Moscovici en 1960, en su obra “*La psychoanalyse, son image et son public*”, (*El psicoanálisis, su imagen y su público*), estudio en el cual se pretendía conocer las percepciones de las personas sobre el psicoanálisis. Desde ese entonces hasta ahora, el concepto ha sido enriquecido por diversos autores (Abric, 1994; Jodelet, 1986) para explicar fenómenos sociales tanto desde la psicología como desde la sociología.

Moscovici (1979) postulaba que las representaciones sociales eran una modalidad particular del conocimiento y su función estaba relacionada con la elaboración de los comportamientos de los individuos y la comunicación entre ellos. Aspectos tales como la interacción con el entorno, los medios de comunicación y los códigos sociales componen las RS en el individuo, como un mecanismo de adaptación, regulación e interpretación del medio.

Las RS se definen como sistemas cognitivos donde el individuo estructura una interpretación de la realidad de cualquier objeto social que lo circunde. Se constituyen por información del medio a raíz de interacciones con el mismo, para definir *pautas de comportamiento social* en determinados contextos. En otras palabras, a través de la comunicación, las personas logran construir su propio conocimiento acerca de una determinada realidad, las cuales a su vez guían su actuar en ella. En la apropiación de la realidad interfieren, directa o indirectamente, aspectos propios del individuo, tales como los valores, normas y creencias, que influyen en la construcción de la RS; es por ello que aún cuando la RS, como su nombre lo indica, sea una construcción social, su elaboración será individual y por tanto, única en cada persona, en cuanto ésta se construye en base a experiencias propias.

Abric (2001), postula que las RS del individuo como sujeto activo se deben entender desde un doble enfoque, el enfoque socio-cognitivo. El aspecto cognitivo se

compone de la información que interpreta y de la cual se apropia el individuo, por lo tanto su RS estará regida por las reglas que llevan a cabo sus procesos cognitivos. Lo social en cambio, se basa en lo que ponen en práctica en un determinado espacio que posee específicas condiciones sociales, lo que le permite actuar en un entorno determinado.

Los primeros postulados realizados por Moscovici sobre las RS han sido enriquecidos por otros autores. Para Jodelet (1986, pp.469-494), las RS son “...*imágenes condensadas de un conjunto de significados; sistemas de referencias que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver... formas de conocimiento social que permiten interpretar la realidad cotidiana... un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual*”. Estas actualizaciones le brindan un nuevo enfoque de comprensión y explicación a las RS, otorgando una visión más acabada de cómo éstas constituyen el pensamiento y la acción humana que se basa en el conocimiento que varía según lo que se vive, lo que se dialoga y se comparte con otros, este se va constituyendo desde lo que internalizamos y percibimos del medio y cómo, por medio de la percepción se va creando una idea propia de la realidad. De tal forma que las RS son plasmadas en la realidad de manera individual o colectiva y movilizan a un conjunto de personas para llevar a cabo una acción, lo que implica un diálogo interno de grupo, llegar a acuerdos y alcanzar una meta concreta.

Para Abric (2001), las RS son a la vez estables y móviles, rígidas y flexibles, puesto que desde los valores intrínsecos de cada grupo se constituye su estabilidad, mientras que el dinamismo surge desde las experiencias de cada persona que influyen al anclar nuevos conceptos y concepciones al núcleo central a medida que evoluciona el entorno. Están relacionadas con el sentido común puesto que éste es social y compartido y con él construimos nuestras formas de pensar y ver el mundo y cómo organizamos nuestra vida, tal como postula Reid (1998) es una forma de percibir, razonar y actuar. Es entonces, como limitan y posibilitan al ser humano en el actuar en su entorno, incluyendo contenidos

afectivos, cognitivos y simbólicos, que cumplen una función en ciertas orientaciones de las personas en su cotidianidad individual y grupal (Araya, 2002).

Lo anterior se relaciona con el sentido común, que también es llamado *conocimiento ordinario*, el que Perera (2003) define como *espontáneo* e *ingenuo* y debe diferenciarse del conocimiento científico (Popper, 2003), al ser fundado principalmente sobre bases no académicas, sino que más bien sobre experiencias de carácter cotidiano en interacción con distintos grupos humanos. Para lo anterior, Araya (2002, pp. 18) postula que *“en esta concepción se comprende el conocimiento como fenómeno o fenómenos complejos que se generan en circunstancias y dinámicas de diversa índole y cuya construcción está multideterminada por relaciones sociales y culturales”*.

Entendemos entonces, que las RS se consideran la versión contemporánea del sentido común, y aun cuando pueden entenderse como un conocimiento de menor jerarquía científica, éstos deben considerarse como una fuente inagotable de ciencia en tanto que es un conocimiento producido de forma espontánea por los miembros de un grupo, basado en la tradición y el consenso, siendo un conocimiento de primera mano (Mora, 2002).

## **2.1 CÓMO SE ORIGINAN**

Las RS se originan por prácticas sociales que interrumpen la cotidianeidad de un grupo de personas, donde el intercambio de conocimientos produce cambios significativos sobre el sentido común. Ante esto, Flament (1989) sostuvo que *“los fenómenos nuevos que irrumpen en la realidad social del grupo, pueden manifestarse como amenazantes y los cuales pueden ser concebidos por los individuos como situaciones reversibles”*. Es decir, si las situaciones son consideradas reversibles, es debido a que es posible volver a revivir prácticas anteriores, y se pueden aceptar ideas del pasado que han surgido de manera colectiva y que el presente debe ser una situación nueva que se debe vivir ya que es transitoria y excepcional.

## 2.2 CÓMO SE COMPONEN

Las RS están compuestas por la *actitud*, *la información* y *el campo de representación*. El primer componente es la primera dimensión de una representación y quizás la más importante, debido a que luego de representar un objeto se toma una postura frente a él, ya sea favorable o desfavorable; es considerada la dimensión afectiva debido a que orienta el comportamiento hacia el objeto, con componentes emocionales de diversa intensidad (Mora, 2002; Perera, 2003). La *información*, son los conocimientos que tiene un grupo determinado frente a un objeto social, el cual entrega datos, explicaciones o simplemente “información” sobre la realidad en la que están insertos y en la cual llevan a cabo sus prácticas sociales (Mora, 2002). Finalmente, el *campo de representación*, es la organización que le brindan los individuos de un grupo a los contenidos de la representación que definen un aspecto del objeto representado, esta puede diferir de grupo a grupo o al interior de un mismo grupo (Mora, 2002).

William Thomas y Florian Znaniecki (1918, citado en Perera, 2003), postularon que las actitudes son procesos mentales que determinan las respuestas hacia fenómenos de carácter social, lo que influyó en futuras investigaciones de Serge Moscovici. Esto tiene directa relación en la comprensión de que las formas en que las personas actúan en su mundo, en cierta medida, logran ser un reflejo de los conocimientos que tienen sobre el entorno en el cual se encuentran, es decir, el reflejo de sus RS. Abric (1994), señala que el abordar las RS, facilita la comprensión de las interacciones y permite aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues “*la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente*”. Es así, como al interactuar en un entorno determinado, el ser humano logra “leerlo” y apropiarse de él, y generar un cambio en su actuar que sea socialmente aceptado. Entendemos que la RS a la vez limita y posibilita el actuar de las personas, en la medida en que se interactúa y se ganan experiencias de vida en

determinados contextos, la persona comprende qué acciones están permitidas y cuáles prohibidas, adecuando sus prácticas sociales en función de lo que ya conoce. En la misma línea, Farr (1984, citado en Perera, 2003) plantea que las RS corresponden a sistemas de valores, ideas y prácticas, las cuales se caracterizan por una doble función, la primera establecer un orden que les permite a los individuos orientarse y dominar en el mundo material y social en el que se desarrollan; segundo, posibilita la comunicación entre los miembros de un entorno social, brindándoles un código para que se produzca el intercambio social, el cual sea claro y les permita nombrar y caracterizar diversos aspectos de su mundo y su historia tanto grupal como individual.

### **2.3 LA TEORÍA DEL NÚCLEO CENTRAL**

Abric (2001) postula que toda RS está organizada alrededor de un *núcleo central*, el que es único para cada representación y tiene un rol fundamental, puesto que determina su significado y organización. El autor plantea que el núcleo central cumple dos funciones, la primera es la *generadora*, en cuanto éste funciona como un filtro, otorgando sentido y valor a los elementos constitutivos de la representación, mientras que la segunda es la *organizadora*, la que determina las relaciones que existen entre los elementos, entregando una estructura a la representación. Gracias a este núcleo central, la RS es estable, puesto que este es el elemento que más se resiste a los cambios ya que en la medida que es modificado o alterado, la RS ya no sería la misma.

Se plantea además que al identificar el núcleo central de una representación es como realmente podemos conocerla y conocer su organización, “*dos representaciones definidas por un mismo contenido pueden ser radicalmente diferentes si la organización de ese contenido, y luego la centralidad de ciertos elementos, es distinta*” (Abric, 2001, pp. 21). En este sentido, se apunta a que el núcleo central se compone de tres elementos que le otorgan significado a la representación y que lideran su estructura organizacional, éstos son la naturaleza del objeto representado, la dimensión afectiva para con el objeto y aquellos valores y normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento y del grupo.

Como parte de la RS existen también *elementos periféricos* que la componen. Éstos están jerarquizados según su cercanía a los elementos centrales, y están determinados por el núcleo central en cuanto a su presencia, su ponderación, su valor y su función, al estar en directa relación con él (Araya, 2002). La misma autora señala que los elementos periféricos cumplen tres funciones: de concreción, regulación y defensa, lo que quiere decir, que estos elementos permiten que las RS sean transmisibles y comprensibles, se adapten a la evolución del contexto y protejan a su vez el núcleo central, respectivamente.

## **2.4 CÓMO HAN SIDO MEDIDAS**

De acuerdo con el propósito específico del estudio, como fue señalado anteriormente, estructuralmente las RS se postulan como un núcleo central y nodos periféricos (Abric, 2001). Para acceder al contenido existen diversos métodos que permiten identificar dichos elementos de la representación, su organización y núcleo central. Es por ello que muchos de los estudios se hacen basados en un método multi-metodológico, el cual permite conocer las distintas dimensiones de las RS, tales como el contenido, la organización y la centralidad. (Abric, 2001)

### **2.4.1 Métodos de recolección del contenido de una representación**

Existen dos tipos de métodos, el *interrogativo* el cual busca recoger la expresión verbal de los individuos relacionada al objeto, y el *asociativo*, el cual supone una expresión verbal más espontánea. Entre los de tipo interrogativo se encuentran la entrevista, el cuestionario, las tablas inductoras, dibujos y soportes gráficos, y la aproximación monográfica. En cuanto a los asociativos está la asociación libre y la carta asociativa (Abric, 2001).

En esta investigación utilizaremos la *asociación libre*. Esta técnica consiste en solicitar al sujeto que a partir de un término inductor mencione palabras, expresiones o frases que suscita en él. El carácter espontáneo que supone esta tarea, permite tener acceso

rápido a los elementos constituyentes del universo semántico del término, posibilitando también el acceso al núcleo figurativo de la RS, logrando recolectar los elementos constitutivos del contenido de la representación (Abric, 2001).

#### **2.4.2 Métodos de identificación de la organización y de la estructura de una representación**

En estos métodos, se le pide al sujeto que realice un análisis, comparación y jerarquización de sus propias producciones. Se realiza de dos formas, en una se busca identificar los lazos entre elementos de la representación, ya sea mediante la constitución de pares de palabras, la comparación pareada y la constitución de conjunto de los términos y en la otra, se jerarquizan los ítems mediante los tris jerárquicos sucesivos o las elecciones sucesivas por bloques.

La *constitución de pares de palabras* consiste en solicitar al sujeto que, a partir de su propia producción, por ejemplo, una asociación libre, constituya pares de palabras las que para él deben “ir juntas”, esto permite identificar el sentido de los términos utilizados. Lo anterior es complementado con una entrevista, dejando en evidencia el tipo de relación que utilizó el sujeto para asociar los términos (Abric, 2001).

En la *comparación pareada* se le propone al sujeto todos los pares de palabras posibles en base a un término, solicitando que cada par lo sitúe en una escala de similitud entre los dos términos “muy semejante, muy diferente”. Con esto, el investigador puede construir matrices de similitud y una jerarquía de los términos (Abric, 2001).

La *constitución de conjunto de los términos*, consiste en pedir al sujeto que realice un reagrupamiento de los ítems que ha producido, junto con esto, debe agregarle un título a cada subgrupo que ha realizado, para luego ser interrogado sobre el porqué de este reagrupamiento y su título. Busca conocer los principios de construcción de la representación (Abric, 2001).

En los *tris jerárquicos sucesivos*, el sujeto dispone de un número de ítems determinado (treinta y dos) que son representativos del objeto. Estos son propuestos en treinta y dos fichas. Se le solicita que los separe en dos paquetes, los dieciséis más característicos y los dieciséis menos característicos del objeto o término estudiado. Con los dieciséis ítems más característicos se repite lo anterior, seleccionando los ocho ítems más característicos y los ocho ítems menos característicos, se realiza la misma acción con los ocho, cuatro y dos ítems más característicos, permitiendo así tener una clasificación por orden de importancia (Abric, 2001).

Las *elecciones sucesivas*, en base a una lista de veinte ítems, se les solicita al sujeto efectuar una elección por bloques, primero seleccionan los cuatro ítems más importante para ellos, a los cuales se les asigna el valor +2. Luego se repite la misma acción, pero con los cuatro ítems menos representativos, a los cuales se le asigna un valor -2. Entre los doce restantes se realiza la misma acción, a los cuatro más importantes se le asigna un valor +1 y a los menos importantes un valor -1. A los cuatro ítems restantes se les asigna un valor 0. Esto permite estudiar las relaciones de similitud y antagonismo o exclusión de los términos, realizando un análisis de similitud, logrando una aproximación cuantitativa que permite comparar entre grupos diferentes la importancia de algunos términos de la RS (Abric, 2001).

En este estudio se utilizarán las técnicas de constitución de los conjuntos de los términos y los tris jerárquicos sucesivos.

#### **2.4.3. Métodos del control de la centralidad.**

Las siguientes técnicas aportan una confirmación de la teoría, completan y rectifican los resultados obtenidos en las recolecciones anteriores, de tal forma que intentan confirmar las hipótesis de la centralidad, existen tres técnicas, a saber, la técnica del cuestionamiento del núcleo central, el método de inducción por guión ambiguo y el método de los esquemas cognitivos de base.

En la *técnica del cuestionamiento del núcleo central*, se elabora una lista con elementos que pueden constituir el núcleo central de la RS del sujeto en cuestión. Seguido a esto, se le presenta al sujeto un pequeño texto inductor que tiene correspondencia con la RS de este. Luego, se pasa a la fase de control de la centralidad en donde se le proporciona una nueva información al sujeto la cual pone en juego el elemento estudiado. Se le solicita entonces al sujeto mencionar, si con esta nueva información su representación acerca del objeto ha cambiado o no; con esto se logra distinguir los elementos cuyo cuestionamiento ocasionan un cambio de RS -elementos del núcleo central- y aquellos cuyo cuestionamiento no ocasiona cambios -elementos periféricos- (Abric, 2001).

El *método de inducción por guión ambiguo*, permite detectar y controlar los elementos centrales de una RS. Este método se constituye por diferentes fases, en la primera se pide a los sujetos redactar un texto sobre su concepción del término estudiado, el análisis de éste permite advertir los ítems que evidencian las diferentes opiniones, posterior a esto, se construye el escenario ambiguo, el cual tiene dos reglas: no puede referirse explícitamente al objeto estudiado, ni tampoco utilizar algunos de los ítems que reflejan la opinión del sujeto. En la tercera fase, se presenta un guión ambiguo bajo dos modalidades en donde se hace referencia al objeto estudiado, concluyendo en un primer caso lo que es y en el otro no. Seguido a esto, se le propone al sujeto los ítems que se identificaron como característicos de la RS del término estudiado, consultándoles si lo que se presenta en el guión posee o no esas particularidades del objeto. Finalmente se analizan las respuestas, las cuales permiten extraer dos tipos de ítems, los cuales no son específicos del objeto estudiado -elementos periféricos- y los específicos -núcleo central- ya que estos le brindan el significado a la situación descrita (Abric, 2001).

Por último, el *método de los esquemas cognitivos de base*, se realiza en relación a pares de ítems producidos en una asociación libre, estudiando el tipo de relación que estos ítems sostienen con otros elementos de la representación. El número de estas relaciones definen su valencia y la valencia define la importancia del ítem, permitiendo así una

comparación entre dos representaciones según el tipo de relación y esquemas que la movilizan (Abric, 2001).

### **3.-LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA.**

Como hemos expuesto anteriormente, las RS de las personas se elaboran en la medida en que ellas interactúan con su entorno. De acuerdo con Moscovici (1979, pp.17-18), *“la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación”*. Los diferentes actores de la sociedad interactúan en un ir y venir de conocimientos que se expresan en la forma de actuar de cada persona en el mundo.

Si bien, al considerar la interculturalidad como parte de la educación, podemos comprender que ésta ha sido aprendida académicamente, sin embargo, según un estudio realizado por De la Maza et al (2010) al analizar cuarenta y seis universidades chilenas sólo quince de las que imparten la carrera de Educación Parvularia contemplan la interculturalidad como una asignatura en su malla curricular. Esto podría ser un antecedente al preguntarnos qué RS acerca de la interculturalidad tienen las educadoras de párvulos, y si éstas son más bien experienciales y en base a interacciones con su entorno, además de sus propias creencias, valores y costumbres. Las RS que se crean no pueden limitarse solo en esa interacción, sino que requiere que la educadora de párvulos se vaya formando de manera continua para que esta formación y los nuevos conocimientos se vayan construyendo y adecuando a los requerimientos que tiene hoy la sociedad, ya sean individuales, sociales y culturales (Guzmán, 2011), de tal forma que los educadores se sientan preparados y competentes para educar desde la diversidad en sus aulas, considerándola como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde cada uno de los integrantes del aula tenga las mismas oportunidades, se respeten sus puntos de vista, creencias, valores, religión, entre otros, y a la vez que se enriquecen de los demás.

Debemos considerar en la construcción de las RS sobre interculturalidad que, aunque de que los educadores tengan una RS que sea en pro de prácticas inclusivas, también se necesita que el currículum avance y se adecúe a estas necesidades, de tal forma que hoy se hace necesario cuestionar las propuestas educativas actuales estandarizadas y homogéneas que utilizamos, buscar nuevas formas de realización de experiencias, nuevos materiales, crear espacios que brinden la posibilidad de participar de vivencias positivas para todos los niños, en donde se consideren todas las culturas como valiosas e importantes y se aprenda de ellas. Es importante también que el educador conozca de este currículum y realice la mediación necesaria para que se desarrolle el enfoque intercultural (Guzmán, 2011).

*“Las RS que los docentes elaboran sobre la interculturalidad, denota de alguna manera la relación que mantienen con ella al ser un conocimiento socialmente elaborado que se concreta en formas de pensar, interpretar y vivir el objeto interpretado; y que probablemente influenciará la práctica de la interculturalidad en el aula”* (Guzmán, 2011, pp. 8).

Es importante destacar que a la fecha no existen publicaciones acerca de las RS de las educadoras de párvulos respecto a la interculturalidad, sin embargo, es necesario considerar cómo las RS de los docentes han sido medidas en otros estudios. Mazzitelli, Aguilar, Guirao & Olivera (2009) estudiaron el contenido y estructura de las RS de los profesores sobre la docencia, utilizando los instrumentos de recolección de datos tales como la *escala likert*, la *evocación y jerarquización* de conceptos. Por otra parte, las *entrevistas en profundidad o semi-estructuradas* también son recurrentemente utilizadas para acceder a las RS. Algunos de los autores consultados son Arancibia & Ruiz (2007), Catalán & Fernández (2008), Guzmán (2011). Una forma de complementar las entrevistas, que en su mayoría utilizan para acceder al *contenido* de las RS, es mediante la *observación de aula o participante*, para así evidenciar cómo las RS guían la acción. En los estudios anteriormente mencionados se argumenta la elección de las RS de los docentes debido a que éstas podrían incidir en sus prácticas en el aula.

## **HIPÓTESIS**

La estructura y el contenido de las representaciones sociales de las educadoras de párvulos sobre la interculturalidad apuntan mayoritariamente a aspectos relacionados a los pueblos originarios de Chile, en sus tradiciones, costumbres y cultura.

### **Objetivo general**

Describir las representaciones sociales que caracterizan a educadoras de párvulos en ejercicio sobre la interculturalidad.

### **Objetivos específicos**

–Caracterizar las representaciones sociales de educadoras de párvulos en ejercicio sobre la interculturalidad.

-Describir las representaciones sociales de las educadoras de párvulos en ejercicio sobre la Interculturalidad.

-Identificar los elementos constituyentes de las representaciones sociales de las educadoras de párvulo sobre interculturalidad.

-Describir la estructura de las representaciones sociales de las educadoras de párvulo respecto a la interculturalidad.

## MARCO METODOLÓGICO

Este estudio tuvo como propósito identificar, describir y caracterizar las *representaciones sociales* que manejan las educadoras de párvulos en servicio sobre la interculturalidad.

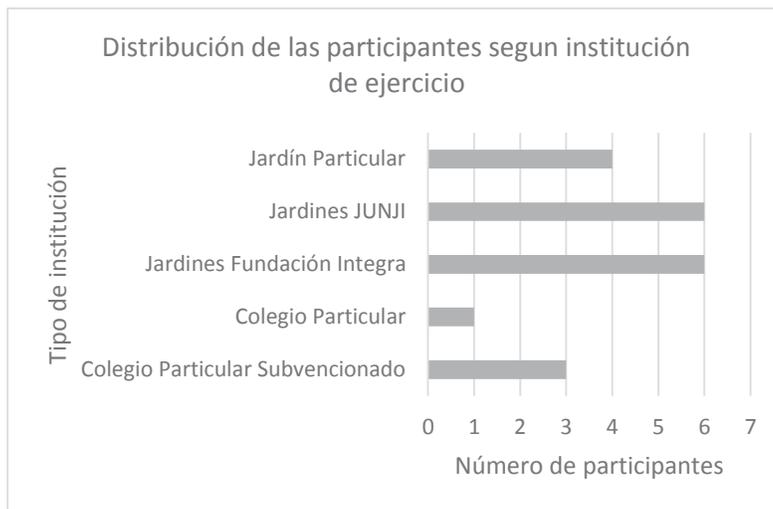
### DISEÑO

A fin de estudiar una RS es necesario identificar y dejar en evidencia sus tres componentes, a saber, *su contenido, su estructura y su núcleo central* (Abric, 2001). Con este propósito, se seleccionó un enfoque *multimetodológico* inspirado en las etapas clásicas de elicitación de RS utilizadas por el equipo de Abric (2001).

Este estudio, de carácter mixto, supone tres etapas: asociación libre, constitución de los conjuntos de los términos y el de tris jerárquico sucesivo.

### PARTICIPANTES

El estudio fue realizado en una *muestra incidental* de veinte educadoras de párvulos en ejercicio, cuyas edades fluctuaban entre los veinticinco hasta los sesenta y un años, con un promedio de 11,5 años de ejercicio. Las participantes egresaron de distintas universidades e institutos profesionales de nuestro país y ejercen en diversas instituciones como se observa en el gráfico n°1.



**Grafico n°1:** Distribución de las participantes según su institución de ejercicio.

### **MATERIALES (INSTRUMENTOS)**

Las tareas utilizadas fueron la asociación libre, constitución de los conjuntos de los términos y tris jerárquica sucesiva, tres tareas clásicas de elicitación y jerarquización de RS propuestas por Abric (2001), explicadas con anterioridad en el punto 1.5.2 de este documento.

### **PROCEDIMIENTO**

El estudio comportó tres etapas efectuadas en una sesión de trabajo, cuya duración total fue de 25 minutos, aproximadamente.

En primer lugar, se entregó una carta de consentimiento informado cuyo objetivo fue asegurar a los participantes la absoluta confidencialidad y uso de la información recabada con propósitos exclusivos de investigación.

La etapa número uno consistió en solicitar a las participantes que individualmente produjeran diez palabras o frases que el término *interculturalidad* les evocase. Siguiendo a

Abrie (2001), estas diez palabras nos entregan el *contenido semántico* de la representación social.

En la segunda etapa también individualmente, fueron utilizadas las diez palabras dichas por la educadora. A partir de éstas, se le solicitó a cada una, que ordenara aquellas palabras en al menos tres sub-grupos, asignándole un título a cada uno. Al finalizar el agrupamiento, la educadora de párvulos debió explicar al investigador por qué lo hizo de esa manera. El objetivo de esta tarea fue obtener información sobre la *estructura de su representación social*.

La etapa tres consistió en la entrega a la educadora de párvulos de treinta y dos tarjetas, cada una con un concepto, con los cuales se le solicita que siga el método de tris jerárquicas sucesivas para conseguir organizar jerárquicamente las RS y, al llegar al concepto más característico, éste debió ser explicado y argumentado, de tal forma que permitió reconocer la estructura de su representación social. La selección de la última palabra, la más característica, debió ser explicada por la educadora de párvulos, argumentando su decisión, para así realizar un análisis por categorías a fin de conceptualizar, comparar, contrastar y presentar los datos obtenidos.

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Con el fin de reportar los resultados, hemos estructurado el apartado en función de las etapas llevadas a cabo en esta investigación; a saber, asociación libre, constitución de los conjuntos de los términos y el de ordenamiento jerárquico sucesivo.

**Etapla 1:** mediante la asociación libre surgieron ciento veintiún palabras, las que componen el universo semántico de las participantes sobre el concepto interculturalidad. En esta etapa, fueron cinco los conceptos más nombrados: cultura, etnias, inclusión, respeto y diversidad. (Gráfico n°2)



**Gráfico n°2:** Conceptos más nombrados por las educadoras de párvulos en la asociación libre.

**Etapla 2:** En esta etapa (*constitución de los conjuntos de los términos*), frente a la imposibilidad de generalizar los resultados de las educadoras de párvulos, debido a que no existió un consenso entre ellas, se utilizó la explicación elaborada por las propias educadoras sobre sus elecciones para constituir categorías que reflejasen el contenido de las RS mediante el análisis del discurso por medio de los postulados de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Para la elaboración de estas categorías se utiliza también el discurso emanado de la etapa número 3, *ordenamiento jerárquico sucesivo*, utilizando el

mismo criterio de análisis que en la anterior. Las categorías son *definición de interculturalidad, pueblos originarios, aprendizaje de otras culturas y cultura*.

**Categoría 1-Definición de Interculturalidad:** esta categoría abarca lo que las educadoras de párvulos consideran como interculturalidad y todo lo que este concepto suscita en ellas.

La mayoría de las educadoras de párvulos entrevistadas explican la interculturalidad en términos de encuentro de diferentes culturas, donde existen diversas costumbres, maneras de vivir y pensar, las cuales mediante la interacción entre dos o más personas logran traspasarse de generación en generación, lo que desencadenará finalmente en cómo las personas se desenvolverán. Por otra parte, no dejan de lado que cada una de estas culturas deben ser respetadas y valoradas como tal.

**Categoría 2- Pueblos Originarios:** Esta categoría incluye las formas de vida de los pueblos originarios, ya sea sus tradiciones, costumbres, alimentación, bailes, entre otros.

Las educadoras de párvulos relacionan el término interculturalidad principalmente con Pueblos Originarios. Señalan que a pesar de que son parte importante dentro de la diversidad cultural de nuestro país, consideran que existe un mayor respeto por la cultura extranjera que por la propia.

Por otra parte, dan a entender que no se puede desconocer las raíces en las que una vez vivieron nuestros antepasados puesto que esa herencia aún está presente en ciertos pueblos originarios.

**Categoría 3- Aprendizaje de otras culturas:** esta categoría, engloba lo que implica el conocer al otro, considerarlo distinto y aprender de él.

Las educadoras de párvulos consideran que interculturalidad es una fuente de aprendizaje ya que cada cultura es distinta, por lo que se puede adquirir a través de intercambios entre culturas nuevos conocimientos, experiencias, enriquecimientos de saberes para vivir en un mundo de armonía.

**Categoría 4- Cultura:** esta categoría representa lo que las educadoras de párvulos refieren cuando hablan de cultura, en busca de comprender el significado del concepto cultura para las educadoras de párvulos.

Las educadoras de párvulos consideran la cultura como aquello que engloba todo, es decir, el traspaso de conocimiento a las nuevas generaciones en cuanto a sus creencias, religiones, valores y tradiciones a las nuevas generaciones acerca del pasado y presente de los pueblos y ancestros.

**Etapa 3:** Del ordenamiento jerárquico sucesivo emanan datos que permiten conocer la estructura de las RS de las educadoras de párvulos respecto a la interculturalidad.

La tabla n°1 representa la cantidad de veces que las educadoras de párvulos descartaron o consideraron el concepto en la selección de los ítems más característicos. A modo de ejemplo: el término *identidad* fue seleccionado por trece educadoras de párvulos dentro de los 16 ítems más característicos de la palabra interculturalidad (16+); 6 veces entre los 8 más característicos (8+), 2 veces entre los 4 más característicos (4+), 2 veces entre los 2 más característicos (2+) y 0 veces como el más característicos (1+).

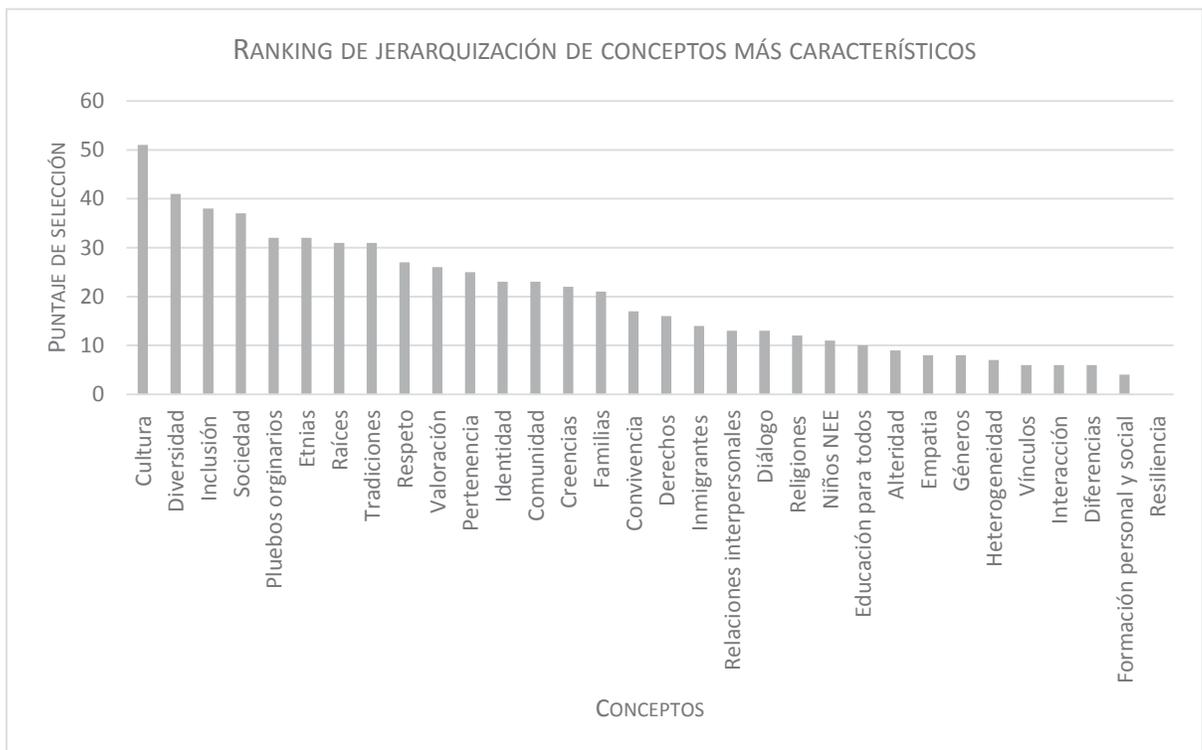
En base a la tabla n°1, se constata que los conceptos resiliencia, alteridad, vínculos, empatía, interacción, heterogeneidad y formación personal y social fueron descartados desde el comienzo por las educadoras de párvulos, por lo que son considerados por ellas como los conceptos menos característicos del término interculturalidad (16-); mientras que diversidad, cultura, inclusión, sociedad, pueblos originarios, raíces, tradiciones y comunidad, las consideraron dentro de los conceptos *más característicos* (1+).

**Tabla n°1:** Cantidad de veces que las participantes descartaron o consideraron un concepto como el más característico.

	<b>16-</b>	<b>16+</b>	<b>8-</b>	<b>8+</b>	<b>4-</b>	<b>4+</b>	<b>2-</b>	<b>2+</b>	<b>1-</b>	<b>1+</b>
<b>Diversidad</b>	4	16	7	9	3	6	0	6	2	4
<b>Cultura</b>	2	18	5	13	3	10	3	7	4	3
<b>Inclusión</b>	5	15	6	9	2	7	3	4	1	3
<b>Valoración</b>	9	11	5	6	3	3	0	3	0	3
<b>Sociedad</b>	3	17	9	8	0	8	5	3	2	1
<b>Pueblos originarios</b>	5	15	7	8	3	5	2	3	2	1
<b>Respeto</b>	8	12	5	7	3	4	1	3	2	1
<b>Familia</b>	11	9	3	6	3	3	1	2	1	1
<b>Etnias</b>	6	14	3	11	6	5	4	1	0	1
<b>Relaciones interpersonales</b>	14	6	3	3	1	2	1	1	0	1
<b>Alteridad</b>	16	4	2	2	1	1	0	1	0	1
<b>Identidad</b>	7	13	7	6	4	2	0	2	2	0
<b>Raíces</b>	5	15	5	10	5	5	4	1	1	0
<b>Tradiciones</b>	4	16	6	10	6	4	3	1	1	0
<b>Pertenencia</b>	6	14	6	8	6	2	1	1	1	0
<b>Creencias</b>	6	14	9	5	3	2	1	1	1	0
<b>Derechos</b>	11	9	5	4	1	3	3	0	0	0
<b>Diálogo</b>	13	7	3	4	2	2	2	0	0	0
<b>Inmigrantes</b>	10	10	8	2	0	2	2	0	0	0
<b>Comunidad</b>	4	16	10	6	5	1	1	0	0	0
<b>Convivencia</b>	8	12	8	4	3	1	1	0	0	0
<b>Niños con NEE</b>	14	6	2	4	3	1	1	0	0	0
<b>Empatía</b>	15	5	3	2	1	1	1	0	0	0
<b>Religiones</b>	13	7	2	5	5	0	0	0	0	0
<b>Educación para todos</b>	12	8	6	2	2	0	0	0	0	0
<b>Géneros</b>	14	6	4	2	2	0	0	0	0	0
<b>Heterogeneidad</b>	15	5	3	2	2	0	0	0	0	0
<b>Vínculos</b>	15	5	4	1	1	0	0	0	0	0
<b>Formación personal y social</b>	17	3	2	1	1	0	0	0	0	0
<b>Interacción</b>	14	6	6	0	0	0	0	0	0	0
<b>Diferencias</b>	14	6	6	0	0	0	0	0	0	0
<b>Resiliencia</b>	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0

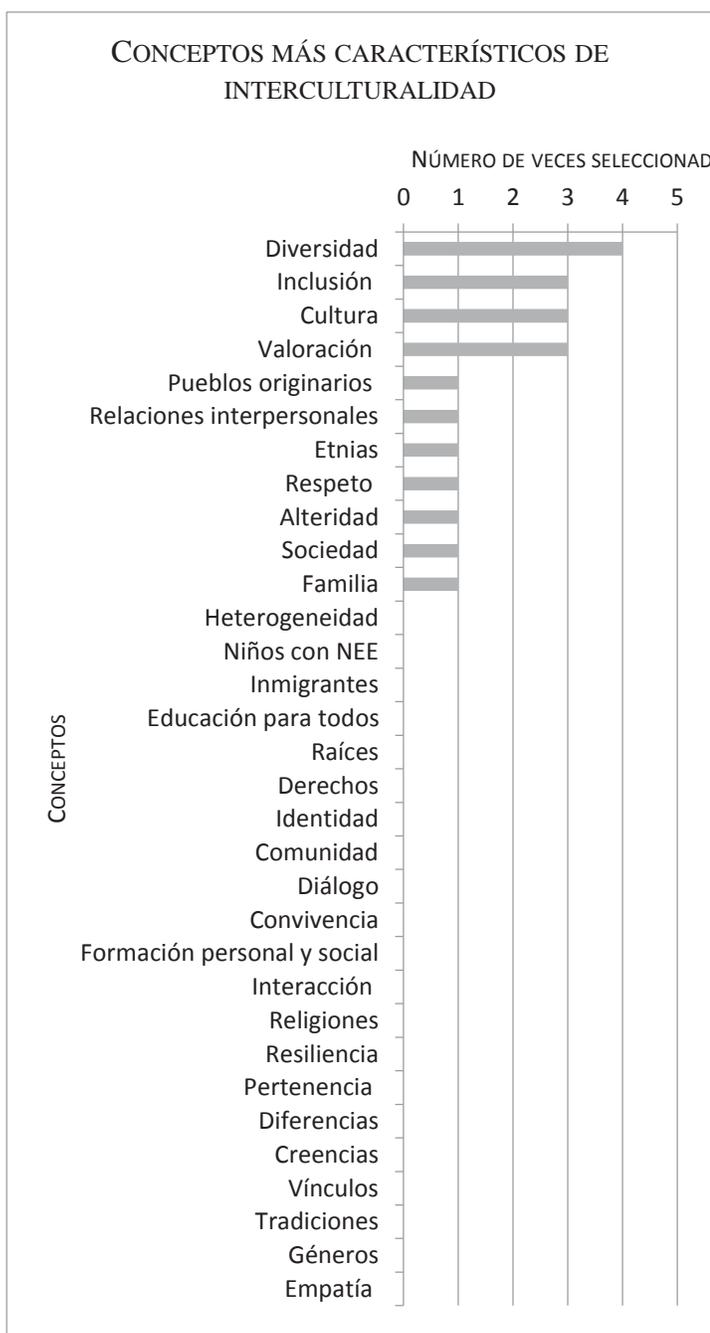
El gráfico n°3 tiene como objetivo proporcionar una estructura estimativa de las RS de las educadoras de párvulos en base a la posición que ocupa cada concepto en la jerarquía conceptual. En la grafica se presenta un ranking elaborado en base al puntaje final de selección de cada concepto. Como se puede apreciar, el concepto “cultura” fue seleccionado como el más característico con un puntaje final de selección de 51 puntos, mientras que “diversidad” obtuvo 41 puntos, “inclusión” 38 puntos, “sociedad” 37 puntos y “pueblos originarios” 32 puntos. Por el contrario aquellos conceptos que no recibieron mención fueron “resiliencia” 0 puntos, “formación personal y social” 4 puntos, “diferencias” 6 puntos, “interacción” 6 puntos, “vínculos” 6 puntos y “heterogeneidad” 7 puntos.

**Grafico n°3:** Ranking de jerarquización de conceptos más característicos para las participantes del termino interculturalidad.



El gráfico n°4, demuestra los conceptos que las educadoras de párvulos seleccionaron como el más característico de la palabra interculturalidad, siendo los más seleccionados diversidad, inclusión, cultura y valoración.

A continuación, se presentan las tablas n°2 y n°3, referidas a la elección de los conceptos más característicos en la etapa 3 (*tris jerárquicos* sucesivos) las que fueron elaboradas en base a dos criterios, la institución en la cual ejercen las educadoras de párvulos y el rango etario al cual pertenecen.



**Gráfico n°4:** Conceptos más característico para las participantes sobre el concepto interculturalidad

**Tabla n°2:** Conceptos más y menos características por institución

**Más característicos**

<b>JUNJI</b>	<b>Fundación Integra</b>
Cultura	Diversidad
Inclusión	Inclusión
Diversidad	Relaciones Interpersonales
Valoración	Valoración

**Menos característicos**

<b>JUNJI</b>	<b>Fundación Integra</b>
Resiliencia	Niños con Necesidades Educativas Especiales
Heterogeneidad	Formación Personal y Social
Relaciones Interpersonales	Religiones
Alteridad	Resiliencia

**Tabla n°3:** Palabras más y menos características según rango etario

**Más característicos**

<b>21-30 años (8 educadoras)</b>	<b>31-40 años (6 educadoras)</b>	<b>40 + años (3 educadoras)</b>
Diversidad	Cultura	Cultura
Inclusión	Valoración	Pueblos Originarios
Sociedad	Familia	Etnias
Respeto	Diversidad	Inclusión
Valoración	Relaciones interpersonales	Diversidad
Alteridad		Valoración

**Menos característicos**

<b>21-30 años</b>	<b>31-40 años</b>	<b>40+ años</b>
Formación personal y social	Resiliencia	Alteridad
Resiliencia		Resiliencia
		Empatía

## DISCUSIÓN

Este estudio tuvo como propósito identificar, describir y caracterizar las RS que manejan las educadoras de párvulos en ejercicio sobre la interculturalidad.

En cuanto a las fases conceptual, metodológica y empírica de la investigación, podemos identificar ciertos factores que han influenciado los resultados expuestos.

Dentro de estos factores, podemos aludir a la variedad de la muestra en cuanto a edad, casa de estudios, institución de ejercicio, entre otros, sin embargo, reducida en cuanto al número de participantes. Lo anterior debido a que el tiempo disponible para la realización de esta investigación fue acotado, lo que impidió llegar al *punto de saturación* de los datos para poner fin a la recolección de éstos.

La composición del equipo de trabajo también presentó dificultades, al llevar a cabo esta investigación. Uno de ellos fue la inexperiencia en temas investigativos, lo que influyó en la elección de la metodología a utilizar y en lograr apropiarse de ella para así implementarla dentro de los tiempos establecidos.

Otro de los factores limitantes de esta investigación es la poca información que existe sobre las *RS de las educadoras de párvulos sobre interculturalidad*, lo que dificulta tener fuentes confiables y actualizadas para tener mayor información sobre el tema y tener un punto de comparación para los resultados.

Aun cuando Los resultados emanados de los distintos ejercicios de este estudio, no nos permiten realizar una generalización respecto a la definición del concepto interculturalidad que manejan las educadoras de párvulos, puesto que existen pocos puntos de vinculación y relación entre los componentes de las RS encontrados. Una explicación posible para esto, puede ser que el concepto interculturalidad es una noción emergente, que

aún puede no estar clara ni internalizada por las educadoras de párvulos como un término de uso habitual y estudiado, debido a su reciente incorporación al vocabulario habitual y académico. Cabe recordar que la comprensión, el sentido y el significado que le dan al término interculturalidad depende del proceso formativo que han vivido, sea de manera formal o informal. Nuestra hipótesis de trabajo supone que el concepto se encuentra en construcción por parte del individuo, ya que también es una construcción social reciente.

De acuerdo a los objetivos de este estudio, los resultados proveen información que permite describir el contenido y estructura de las RS de las educadoras de párvulos sobre la interculturalidad. Para ambos componentes de las RS podemos identificar conceptos cuya aparición es frecuente, lo que según Grize, Verges y Silem (1987, citado en Abric, 2001) representaría el núcleo central de éstas. Dichos conceptos son inclusión, diversidad, valoración y cultura, siendo este último el que se repite tanto como el concepto que más se asociaba con la palabra interculturalidad (etapa 1), como el más característico (etapa 3).

La definición de cultura que evidenciamos en los discursos de las educadoras de párvulos respecto del concepto de interculturalidad, alude principalmente a considerar al otro como una oportunidad de aprendizaje, así como al traspasar la cultura de los pueblos originarios y sus tradiciones de una generación a otra. También mencionan que los aprendizajes se enriquecen mediante la interacción. Lo anterior se encuentra en concordancia con lo que exponen autores tales como De la Maza, et al., (2010), Schmelkes (2004) y Quintriqueo, et al., (2015), que apuntan a que la interacción entre personas de distintas culturas permite el enriquecimiento de éstas. Si bien es bastante frecuente la alusión de las educadoras de párvulos a los pueblos originarios en torno a la interculturalidad, se debe reconocer que la interculturalidad, principalmente busca la comprensión de cada cultura como digna y valiosa. Esto quiere decir que el enfatizar la enseñanza de elementos de los pueblos originarios de Chile, porque son parte de la historia del país en el cual los niños crecen y aprenden, no excluye la diversidad de aspectos culturales y familiares que cada niño trae consigo y que podrían estar siendo invisibilizados al no considerarlos como una oportunidad de aprendizaje para el resto, como una instancia

de valoración, por tanto, de conexión con la familia y con el contexto más inmediato de cada párvulo. Frente a lo anterior, rescatamos la importancia del contexto de los niños para su propio aprendizaje significativo, así como una contribución a la formación de su identidad, autoestima y sentidos de pertenencia (MINEDUC, 2005).

En relación al párrafo anterior, consideramos que existen fenómenos que llaman nuestra atención en las tres etapas del estudio. En primer lugar, ciertas educadoras de párvulos nombran en la etapa 1 (*asociación libre*) conceptos que luego no son seleccionados dentro de los más característicos en la etapa 3 (*tris-jerárquico sucesivo*). Igualmente, hubo educadoras de párvulos que espontáneamente hablaron de cómo trabajan la interculturalidad en sus aulas, sin embargo, en la etapa 3 no seleccionan conceptos relacionados con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Los datos anteriores, abren la posibilidad a cuestionamientos referidos a la calidad de los resultados en cuanto a los instrumentos de recolección utilizados y la consciencia con la que las educadoras de párvulos se enfrentaron a las tareas propuestas.

Al revisar las respuestas de las educadoras de párvulos, apreciamos que frecuentemente aluden a los conceptos diversidad e inclusión, sin embargo, cuando analizamos la información, nos damos cuenta que existe una tendencia a nombrar aspectos o elementos de las culturas de pueblos originarios, que son utilizados restringidamente como recursos pedagógicos que buscan enseñar contenidos y, a su vez, hacer visibles culturas que no se encuentran presentes en la cotidianidad de los párvulos. Lo expresado anteriormente, nos deja la duda del sentido que se le entrega a incorporar estos elementos en el currículum, pues esto se puede comprender como un contenido a enseñar (planificación y ejecución de experiencias de aprendizaje), o como una estrategia para fomentar valores tales como el respeto, empatía, libertad de expresión, entre otros, que como señala Quintriqueo, et al. (2015) favorezcan una sociedad donde todos tienen un lugar. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010), se refiere a la educación inclusiva e intercultural como una oportunidad para el desarrollo personal, la integración social y la defensa de la identidad cultural y lingüística.

El ranking calculado en base a puntaje por selección, nos indica que el concepto menos característico de interculturalidad para las educadoras de párvulos es resiliencia. Ninguna de las participantes seleccionó esta palabra en la primera selección (16+). Si bien, consideramos que el concepto no logra caracterizar plenamente la interculturalidad, sí podemos establecer relaciones entre ambas palabras, puesto que en el marco de una sociedad donde la diversidad cultural es un elemento cada vez más presente, las minorías existentes en cada cultura buscan la manera de integrarse a lo general desde sus particularidades, lo que se asemeja a un proceso de resiliencia de cada una de estas personas, quienes hacen su mayor esfuerzo por conseguir un espacio. De acuerdo con Meirieu (2007), las relaciones educativas se establecen mediadas por el deseo de aprender; una vida resiliente se basa básicamente en ese deseo de emprender y generar nuevas formas de vida sin renunciar a su propio ser, su experiencia vivida y su trayectoria presente. Como se menciona, el proceso de resiliencia que viven las personas, ya sean inmigrantes o de pueblos originarios, es un proceso difícil que requiere apoyo para insertarse en una sociedad ya establecida. Es por lo anterior, que consideramos que la educadora de párvulos debe ser consciente de las dificultades que la inclusión en este sentido plantea, posicionándose como un líder que logre promover el proceso desde su rol, acompañando y guiando tanto a los párvulos como a sus familias.

Luego de analizar la etapa 3 (*tris jerárquicas sucesivas*) y de haber ordenado la información en base a la edad de las educadoras de párvulos, podemos evidenciar que en el tramo *de edad 31 a 40 años*, el término inclusión no está considerado dentro de los más característicos y en los otros dos tramos 21 a 30 años y 40 años y más aparece como uno de los más nombrados. Por lo que nos cuestionamos si es que existen aspectos socioculturales que influyen en que este concepto sea menos considerado en el rango de edad entre 31 a 40 años y/o que para las educadoras de párvulos el término inclusión no caracteriza el concepto de interculturalidad.

Al comparar las respuestas de la etapa de *tris jerárquica sucesiva* de las educadoras de párvulos según la institución en que se desempeñan (JUNJI y Fundación Integra), podemos evidenciar que existen tres términos que se repiten como los más característicos para la palabra interculturalidad, los que son: *inclusión*, *valoración* y *diversidad*. Lo anterior, nos invita a cuestionarnos sobre qué es lo que se hace en estas grandes instituciones para que sus funcionarias estén conscientes de conceptos que, en teoría, son característicos de la interculturalidad. Ante ello, hemos encontrado planteamientos de María Estela Ortiz, Vicepresidenta Ejecutiva de JUNJI, y de Loreto Amunátegui, Directora Ejecutiva de Fundación Integra (2009), ambas quienes manifiestan los esfuerzos de sus respectivas instituciones por promover la diversidad e inclusión en los Jardines Infantiles.

## CONCLUSIONES

Al finalizar el estudio exploratorio en el cual se buscó describir las RS de las educadoras de párvulos en ejercicio sobre la interculturalidad, podemos decir que los resultados han sido inesperados y a su vez esperanzadores, debido a concluimos que las educadoras de párvulos estarían en vías de apropiarse del término interculturalidad.

En relación a las respuestas entregadas por las educadoras de párvulos en las distintas tareas planteadas, somos capaces de responder la pregunta de investigación: las educadoras de párvulos consideran que la interculturalidad es *cultura, inclusión y diversidad*. Podemos decir que la definición general sobre interculturalidad para las educadoras de párvulos, respaldándonos principalmente en los análisis del discurso, y en las categorías que se elevaron se vincula principalmente en la enseñanza de los pueblos originarios y el aprendizaje de otros.

La hipótesis de esta investigación se cumple, puesto que los pueblos originarios sí son uno de los conceptos más recurrentes dentro del discurso de las educadoras de párvulos, sin embargo, la forma en la cual este concepto es señalado por ellas, resulta distinto al que se planteó en la hipótesis, debido a que éste está expuesto desde el valor del respeto y el aprendizaje del otro. Frente a esto, nos surgen diversas interrogantes: ¿son los pueblos originarios de nuestro país trabajados en Educación Parvularia como un contenido a enseñar? o ¿es una forma de acercar a los niños a conocer la diversidad cultural? Si es así, ¿es realmente necesario comenzar desde minorías étnicas que quizás no son tan cercanas a la realidad de ciertos entornos educativos?, ¿sería mejor comenzar por las propias características diversas existentes en cualquier aula del país?

Las interrogantes planteadas en el párrafo anterior, quizás podrían ser respondidas si las educadoras de párvulos compartieran una definición de interculturalidad que responda a los postulados presentados en el marco teórico de esta investigación. Con ello, se podría

avanzar hacia una educación intercultural que respete la diversidad y que se sustente en prácticas inclusivas.

Un antecedente que consideramos relevante a destacar, es el presentado en un estudio realizado por De la Maza et al. (2010) que analizó cuarenta y seis universidades chilenas, de las cuales sólo quince de las que imparten la carrera de Educación Parvularia contemplan la interculturalidad como una asignatura en su malla curricular. Frente a lo anterior, es que nos cuestionamos si esta ausencia influye en las RS de las educadoras de párvulos sobre interculturalidad. De acuerdo a lo anterior, consideramos que aunque no esté presente en la malla, sí debería ser considerada como un aspecto transversal desde la perspectiva inclusiva y de la diversidad, de tal forma que estos aspectos puedan ser visualizados en todo ámbito de la labor pedagógica, es decir, desde la planificación, implementación de experiencias de aprendizaje, elaboración de planes de trabajo, mediación, evaluación, entre otros.

Como último aspecto a desarrollar, se hace necesario destacar la forma en que la estructura y el contenido de las RS descritas en este estudio influyen en cómo las educadoras de párvulo ejercen la interculturalidad. Para lo anterior, es que creemos que se hace necesario un nuevo estudio, que pueda responder a la siguiente interrogante *¿cómo influyen los conocimientos y estructuras sobre las RS en el ejercicio de la interculturalidad de la profesión de educadoras de párvulos?*, y respecto a la interrogante anterior, y al ser conscientes de que las RS se originan desde la interacción del individuo con su entorno, *¿cómo influye el contexto de cada educadora de párvulos en la construcción de estas RS?*

Para responder las interrogantes planteadas anteriormente, se propone una nueva investigación que sea capaz de responder cómo se ven reflejadas las RS sobre interculturalidad en las prácticas educativas de las educadoras de párvulos. Para ello se plantea una investigación de carácter cualitativo que involucre el conocimiento del contenido de las RS por medio de entrevistas en profundidad y para conocer cómo guían la acción, la técnica de observación en el aula. De esta forma se podría evidenciar la relación que existe entre los componentes de las RS (*social y cognitivo*).

Para finalizar, destacamos el carácter innovador de este estudio exploratorio que ha ahondado en una temática poco investigada en el ámbito de educación parvularia, es decir las RS sobre interculturalidad de las educadoras de párvulos. Este acercamiento a la temática estudiada resulta valioso en cuanto a los desafíos que existen actualmente respecto al tema, en vista de que los resultados nos invitan a continuar indagando respecto a las RS de las educadoras de párvulos y cómo éstas influyen en su práctica docente.

## REFERENCIAS

Abric, J. (1994). *Metodología de recolección de las representaciones sociales. Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. Ediciones Coyacán, México.

Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México, D.F: Ediciones Coyoacan, S.A. de C.V.

Ahuja, R., Berumen, G., Casillas, M. Crispín, M., Delgado, A., Elizalde, A., Gallardo A., González, I., Hernández, N. (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. Coordinación general de educación intercultural y bilingüe. México: D.F.

Amunátegui, L. (25 de noviembre de 2009). Re: Jardines infantiles interculturales promueven el respeto por la diversidad entre preescolares [Comentario en noticia en línea]. Recuperado de <http://www.integra.cl/sala-de-prensa/noticias/historico-de-noticias/jardines-infantiles-interculturales-promueven-el-respeto-por-la-diversidad-entre-preescolares>.

Arancibia, V., Ruiz, K. (2007). *La representación social que manifiestan las educadoras de párvulos sobre el ámbito científico en el currículo preescolar*. Universidad de Magallanes. Punta Arenas, Chile.

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Facultad latinoamericana de ciencias sociales (FLACSO).

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2014). *Historia de la ley: Ley 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Santiago: Chile.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Reice – Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación*, 4(3), 1-15.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion (2nd ED)*. Developing leaning and participation in schools (2ªed). Manchester: CSIE.

Cabrero, F. (2008). Diversidad, pluralismo e interculturalidad. Escuela virtual, PNUD.

Cañulef, E. et al (2011). *Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. MINEDUC: Chile.

Catalán, P., Fernández, M. (2008). *Estudio sobre las representaciones sociales de infancia, de un grupo de educadoras de párvulos*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

Dejaeghere, J. (2009). Educación ciudadana crítica para una sociedad multicultural. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 2 (2), 225-240. Consultado el 20 de abril de 2012. <http://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/viewFile/159/284>

De la Maza, F., Benavides, P., Coronata, C., Ziliani, M., Rubilar, G. (2010). Componentes claves para la incorporación de la interculturalidad en la educación parvularia. Capítulo III. Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas 2010.

Falabella, A., & Rojas, M. T. (2008). Algunas tendencias curriculares en la formación de educadores de párvulos. *Calidad en la Educación* (29), 159-191.

Flament C. (1989), Structure et dynamique des représentations sociales. In *Les représentations sociales* (coordonné par D. Jodelet), pp. 204-219, P.U.F, Paris.

García-Huidobro, J. E. (2006). Formación inicial de educadoras (es) de párvulos en Chile. *En Foco*, 80, 1-26.

Grabivker, M. et al (2009) *Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural*". Chile: CEIP Ediciones.

Guzmán, M. (2011). *Las representaciones sociales acerca de la interculturalidad de los docentes de primaria*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Córdoba, Argentina. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_16/2165.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/2165.pdf)

Jodelet, D. (1986) "Las representaciones social: Fenómenos, conceptos y teoría". En: Moscovici, S, "Psicología Social II" Ediciones Paidós, Barcelona, España. 469-494.

López, J., Crispín, M., Sánchez, B., Elizalde, A., Gallardo, A. Gonzalez, I., Berumen, G. (2006) *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. Coordinación general de educación intercultural y bilingüe. México: D.F.

Materan, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*. Vol. (13), pp. 249-248.

Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A., Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, lenguaje y sociedad*. 6(6)

Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía* 373, 42-47.

MINEDUC. (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Chile.

MINEDUC. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media: Actualización*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, 2009.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, (2), 078-102.

Morales, S. et al. (2015) Experiencia intercultural en la formación inicial de educadores de párvulos en la Araucanía. *UNICEF: aceptado como capítulo de libro*.

Moscovici, S. (1979). *“El psicoanálisis, su imagen y su público”* Edit. Huemul, Buenos Aires, Argentina.

OEI. (2010). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Recuperado en: Web Oficial de OEI en Chile (consultado 8/02/2011). <http://www.oei.cl/ANEXO2.pdf>

Ortíz, M. (25 de noviembre de 2009). Re: Jardines infantiles interculturales promueven el respeto por la diversidad entre preescolares [Comentario en noticia en línea]. Recuperado de <http://www.integra.cl/sala-de-prensa/noticias/historico-de-noticias/jardines-infantiles-interculturales-promueven-el-respeto-por-la-diversidad-entre-preescolares>.

Perera, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. La Habana. CIPS-Centro de investigaciones psicológicas y sociológicas.

Popper, K. (2003). *Conjeturas y refutaciones, el desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós Ibérica

Quintriqueo, S. (2015) Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Revista brasileña de educación*: aceptado en prensa.

Reid, T. (2003), *La filosofía del sentido común. Breve antología de textos de Thomas Reid*. Versión castellana e Introducción de José Hernández Prado, UAM-Azcapotzalco, México.

Schmelkes, S. (2004). Educación Intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Revista Electrónica Sinéctica*, 23, 6-34. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 5, 40-62. doi:10.7764/PEL.50.1.2013.4

UNESCO 2002, “Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural”. Serie sobre la Diversidad Cultural N° 1 y 2. Documento preparado por la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo, 26 de agosto- 4 de septiembre 2002.

UNESCO (2005). La discriminación y el pluralismo cultural en la Escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO

UNESCO (2007). Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura.

Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.

UNESCO (2013). *Intercultural competences*. Conceptual and operational framework. Paris: France.

UNICEF. (20 de noviembre 2006). Convención sobre los derechos del niño. Disponible en <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Toro, B. y Vergara, S. (2008). La perspectiva intercultural en la práctica Educativa. Módulo 12. Chile.

Velarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, 21,119-131.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.

ANEXOS

**Consentimiento informado**

**Nombre:**\_\_\_\_\_

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

**Título:**\_\_\_\_\_

**Universidad y año de egreso:**\_\_\_\_\_

**Post-títulos o post-gradados:**\_\_\_\_\_

**Años de ejercicio:**\_\_\_\_\_

**Nombre institución en la que trabaja actualmente:**\_\_\_\_\_

**Tipo de institución:**\_\_\_\_\_

**Fecha ingreso a la institución:**\_\_\_\_\_

Yo: \_\_\_\_\_, autorizo a que ésta y toda la información recabada a mi nombre sea utilizada en el Trabajo de Título "*Representaciones Sociales de las Educadoras de Párvulo sobre la Interculturalidad*" de la Carrera Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Firma estudiante que investiga:

Firma Educadora de Párvulos:

## Representaciones sociales de las Educadoras de párvulos sobre Interculturalidad

### Fase 1:

10 términos, palabras o frases que el termino INTERCULTURALIDAD suscite en ella.

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

6 \_\_\_\_\_

7 \_\_\_\_\_

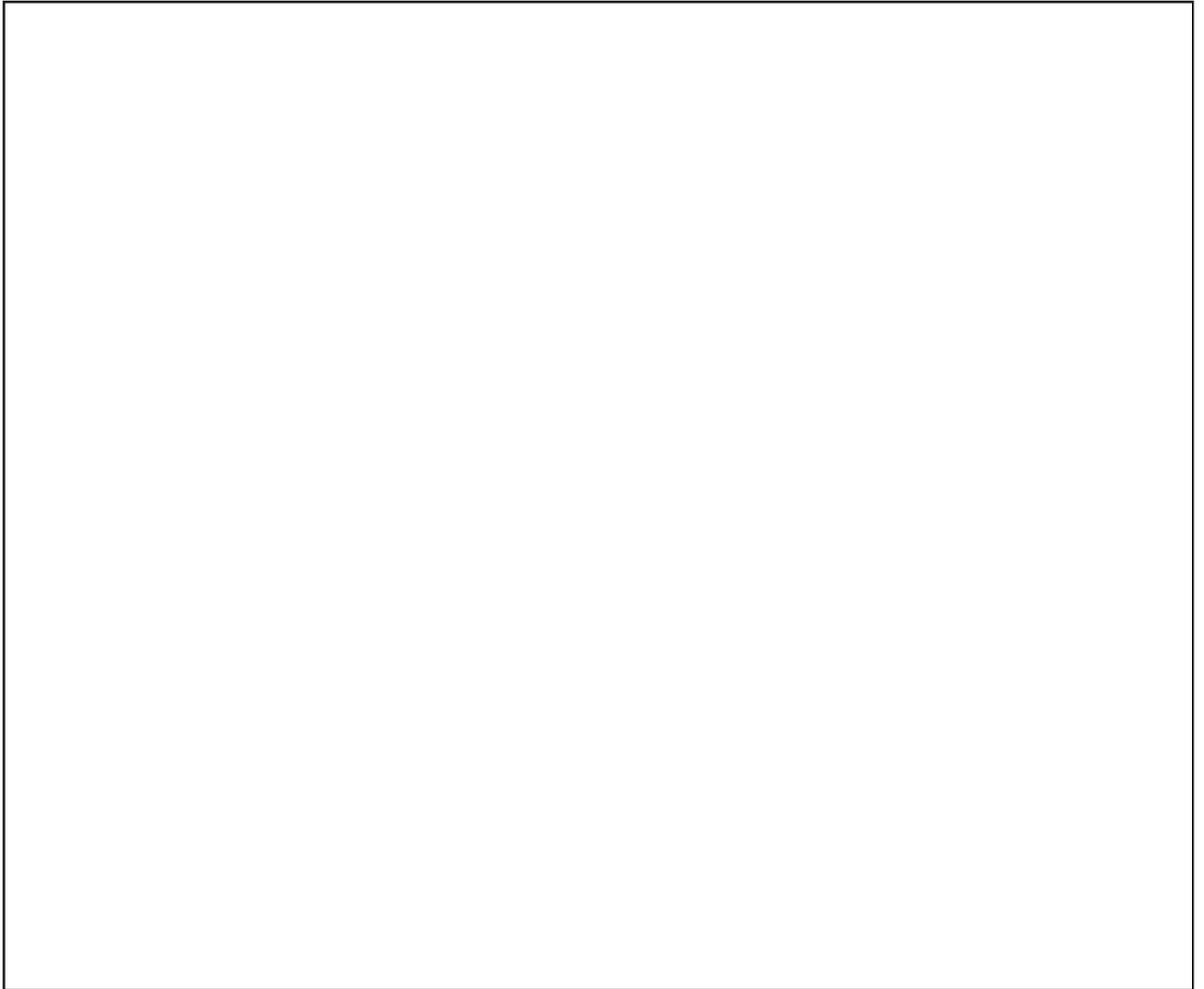
8 \_\_\_\_\_

9 \_\_\_\_\_

10 \_\_\_\_\_

**Fase 2:**

Reagrupamiento de las frases mencionadas en 3 subgrupos, cada uno con su título.



¿Por qué realizo ese reagrupamiento y a que se debe el título seleccionado?

---

---

---

---

---

---

---

Inclusión  
Diversidad  
Heterogeneidad  
Pueblos originarios  
Niños/as con NEE  
Inmigrantes  
Cultura  
Educación para todos  
Derechos  
Identidad  
Comunidades  
Diálogo  
Relaciones  
interpersonales  
Convivencia  
Formación Personal y  
Social  
Interacción  
Etnias  
Religiones  
Respeto  
Alteridad  
Resiliencia  
Sociedad  
Valoración  
Pertenencia  
Diferencias  
Creencias  
Vínculos  
Familia  
Tradiciones  
Géneros  
Empatía  
Raíces

Jerarquización de ítems más característicos y menos característicos del término interculturalidad

Ítems	16+	16-	8+	8-	4+	4-	2+	2-	1+	1-
Inclusión										
Diversidad										
Heterogeneidad										
Pueblos originarios										
Niños con NEE										
Inmigrantes										
Cultura										
Educación para todos										
Raíces										
Derechos										
Identidad										
Comunidad										
Dialogo										
Relaciones interpersonales										
Convivencia										
Formación personal y social										
Interacción										
Etnias										
Religiones										
Respeto										
Alteridad										
Resiliencia										
Sociedad										
Valoración										
Pertenencia										
Diferencias										
Creencias										
Vínculos										
Familia										
Tradiciones										
Géneros										
Empatía										

¿Por qué es para usted ese concepto el más característico de la Interculturalidad?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---