

Interculturalidad en las aulas del nivel inicial: Creencias de estudiantes de Educación Parvularia

**Interculturality in early childhood education classrooms:
Beliefs of early childhood education students**

Flores-Meza, Giannina

Universidad Católica del Maule/Universidad Bernardo O'Higgins, Chile

gflores@ucm.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-4839-3619>

De la Vega-Rodríguez, Luis Felipe

Universidad Andrés Bello, Chile

luis.delavega@unab.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-4610-6359>

Resumen

El objetivo del estudio fue determinar las creencias que poseen las estudiantes de educación parvularia de una universidad chilena, sobre el abordaje de la interculturalidad en las aulas de la educación inicial o parvularia. Por medio de una investigación de carácter cualitativo, se rescatan los discursos de 27 estudiantes de sexto semestre de Pedagogía en Educación Parvularia de una universidad de la región del Maule, Chile. Los resultados muestran que existe confusión respecto a lo que se denomina como interculturalidad, lo cual es visualizado desde el ámbito de la multiculturalidad, dando cuenta de la necesidad de profundizar en temáticas de interculturalidad dentro de la formación inicial docente, especialmente a través de los currículums que imparten las casas formadoras. Además,

se evidencia que las estudiantes otorgan gran importancia al abordaje de la temática y valoran la incorporación de prácticas interculturales en las aulas de la educación inicial. Se puede concluir señalando la necesidad de proseguir en estudios sobre la temática dentro de otras carreras de pregrado asociadas a la formación inicial docente, ya que permite generar información necesaria para enriquecerla y, a su vez, fomentar la reflexión respecto a sus alcances y desafíos pedagógicos y sociales.

Palabras clave: formación inicial docente, educación inicial, interculturalidad, multiculturalidad.

Abstract

The objective of this study was to determine the beliefs held by early childhood education students at a Chilean university regarding the approach to interculturality in early childhood education classrooms. Through qualitative research, the statements of 27 sixth-semester students of early childhood education pedagogy at a university in the Maule Region, Chile, were collected. The results show that there is confusion regarding what is known as interculturality, which is viewed from the perspective of multiculturalism. This highlights the need to delve deeper into intercultural issues within initial teacher training, especially through the curricula offered by training institutions. Furthermore, it is evident that the students attach great importance to addressing the topic and value the incorporation of intercultural practices in early childhood education classrooms. It can be concluded that there is a need to continue studies on this topic within other undergraduate programs associated with initial teacher training, since it allows for the generation of the necessary information to enrich initial teacher training and, in turn, encourage reflection on its scope and pedagogical and social challenges.

Keywords: Initial teacher training, early education, interculturality, multiculturalism.

Recibido: 12 de julio de 2025 - **Aceptado:** 10 de agosto de 2025

1. Introducción

Chile es un país heredero de una gran diversidad cultural, por lo cual está llamado a promover acciones que favorezcan la tal diversidad, los derechos culturales y lingüísticos de las personas, pueblos y culturas en diferentes ámbitos de la vida social (Loncón, 2017), y uno de ellos es el educativo, en el marco del cual se realizó la investigación que aquí se presenta.

Dos componentes son relevantes para dar cuenta de la diversidad cultural en el país. En primer lugar, la nación reconoce y busca resguardar la existencia y el desarrollo de once pueblos originarios. Por ejemplo, en el ámbito educativo existe un sistema de educación intercultural bilingüe, se dispone de programas de becas indígenas y planes y programas de fomento de sus culturas. En segundo lugar, los fenómenos migratorios amplían y profundizan la diversidad cultural. Thayer (2019) identifica en la historia de Chile tres grandes momentos en que se ha evidenciado su relevancia: la

llegada de personas desde Europa en el siglo XIX y XX, el éxodo de chilenos producido por el Golpe de Estado y la Dictadura cívico-militar y el arribo de nueva población a partir de la década de 1990, asociado a la solidez económica del país. En las últimas décadas, la inmigración se ha convertido, además, en un foco de interés y debate público debido a su importante crecimiento (Jiménez y Fardella, 2015; Thayer, 2019; Pavez-Soto, 2023).

Debido a lo anterior resulta importante abordar el concepto de interculturalidad en educación. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2025) corresponde a la presencia y la interacción equilibrada de múltiples culturas y la posibilidad de originar expresiones culturales compartidas por medio del diálogo y respeto recíproco. Dietz (2017) agrega que es un término complejo y polisémico, referente a las relaciones que coexisten intrínsecamente en la sociedad y que involucran la relación entre mayorías y minorías, que consideran

aspectos como la etnicidad, la lengua, la religión o la nacionalidad. En línea con lo anterior, Viaña et al. (2009) proponen que se debe partir visualizando la interculturalidad como un encuentro de culturas. Como puede observarse, es evidente que no existe una sola definición del concepto, por lo que se requiere conocer y comprender sus finalidades y características, para luego poder analizarlo desde el campo educativo.

Tubino (2005) profundiza en la temática, mencionando que la interculturalidad es una promesa ético-política de democracia inclusiva de la diversidad, como opción a la representación occidentalizante de la modernización social. El autor agrega que la interculturalidad no debe ser percibida únicamente como la comunicación entre culturas, por lo tanto, también tiene que preocuparse por identificar las circunstancias para que ese diálogo se manifieste, considerando que, además de culturales, estas pueden ser de carácter social, económico y educativo.

El propio Tubino (2005) sugiere y sostiene la existencia de dos tipos de interculturalidad.

La primera es la interculturalidad funcional, la que se asocia con la idea de multiculturalismo anglosajón de la acción afirmativa y la discriminación positiva. Respecto de la misma, Walsh (2010) menciona que responde a la identificación de la diversidad y las diferencias culturales, con metas a la inclusión de las mismas dentro de las organizaciones sociales, buscando la promoción del diálogo, la convivencia y la tolerancia, pero sin intervenir en las causas de la desigualdad social y cultural.

El segundo tipo de interculturalidad propuesto por Tubino (2005) es la interculturalidad crítica, la cual se instala como proyecto ético-político de acción transformativa y de democracia radical. Walsh (2010) la caracteriza como un proceso y proyecto que se construye desde y para la gente, buscando transformar las estructuras a nivel institucional y social, de esta manera terminar con las organizaciones de poder que sostienen la desigualdad entre personas.

En el plano estrictamente educativo, Carmona y Martínez (2021) señalan que la interculturalidad

tiene como propósito poder desenvolverse en la vida social, preparando y planificando experiencias educativas en las que las nacionalidades y orígenes de las personas estén a la base del fomento de una identidad cultural colectiva, en que la preservación de las respectivas tradiciones culturales no imposibilite el desarrollo de una nueva cultura. A juicio de los autores, entonces, la educación intercultural no reside en una preservación del folclorismo étnico, sino que el trabajo con la vida cotidiana misma.

Chile ya ha tenido un recorrido en lo que refiere a la interculturalidad en educación. Williamson (2012) describe que esta ha transitado por cuatro fases. La primera, de *pre-institucionalidad*, se enmarca dentro del gobierno de la Unidad Popular entre 1970 y 1973, en que se desplegaron acciones en pro de la educación para pueblos originarios, como la primera Ley indígena del país, N.º 19.253. La segunda fase, de *instalación*, en la primera mitad de la década de los noventa destacó por la creación y socialización del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), además de las primeras consultas participativas, culturales

y educacionales de pueblos indígenas. En la tercera fase, de *consolidación*, en la segunda mitad de los noventa, se extendió el PEIB a lo largo del país, articulándose también con becas indígenas. Finalmente, la fase de *expansión* se identifica en la primera década del presente siglo, a través de un nuevo componente del PEIB, el Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, en el cual se han centrado recursos económicos para fortalecer la educación indígena, en todos los niveles educativos por medio de incorporación de asesores culturales del PEIB, elaboración de proyectos, estudios e investigaciones.

2. La interculturalidad en la educación inicial chilena

Sánchez (2023) señala que, así como a nivel societal, las instituciones que imparten la Educación Parvularia también están compuestas por personas de diferente origen sociocultural. Por ello, el sistema educativo tiene el desafío de favorecer la mediación cultural que reconozca, valore y promueva las estructuras de significados culturales, creencias, ritos y religiones que portan y practican los niños

y niñas que se están educando. En esa tarea, las y los educadores de párvulos cumplen un rol fundamental (Vargas, 2024).

El Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2012) define la expectativa de que los y las educadoras de párvulos puedan ser capaces de construir ambientes de convivencia armónica, participativa e inclusiva, convirtiéndose en un referente de respeto y valoración de la diversidad, por ende, profesionales capaces de valorar y potenciar la interculturalidad bajo todas sus formas.

En el nivel de la educación parvularia, el sistema educativo chileno ha formalizado la relevancia de incorporar una visión y prácticas perfiladas a valorar y promover la diversidad cultural en diferentes normas, instrumentos y orientaciones. Ya en 2001, las Bases Curriculares de Educación Parvularia (Mineduc, 2001) proponían de manera genérica respetar la diversidad en sus diferentes dimensiones, incluyendo la educación intercultural.

Posteriormente, las Bases Curriculares vigentes (Mineduc, 2018) profundizaron en esta

temática, identificando como énfasis de la formación en la primera infancia la educación inclusiva y la interculturalidad, por medio de objetivos de aprendizaje que valoran la diversidad cultural.

La Subsecretaría de Educación Parvularia (SEP, 2024) sostiene, a su vez, que cimentar una educación inclusiva, contemplando la diversidad cultural de las comunidades que dirija la edificación de convivencias educativas que faciliten en niñas, niños y sus familias su reconocimiento y respeto es uno de los retos actuales del sistema educativo chileno. Progresar en la implementación de prácticas que avancen en función de estas expectativas resulta desafiante, tanto en Chile como en el mundo. Uno de los ámbitos específicos en que se presentan estas complejidades tiene relación con el cómo se comprende la interculturalidad, debido a sus implicancias conceptuales y dificultades de abordaje.

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) dentro de las orientaciones pedagógicas del Núcleo de Aprendizajes de Convivencia y Ciudadanía potencian la implementación de

experiencias educativas que favorezcan la valoración de la diversidad en las personas e integrando el principio de igualdad y no discriminación. Asimismo, el mismo instrumento destaca que la interculturalidad puede trabajarse por medio de los contextos *para el aprendizaje*, que pueden definirse como «todos aquellos factores que intervienen en la acción pedagógica, para que la implementación de estas bases curriculares se desarrolle en coherencia con lo delineado en sus fundamentos y en los objetivos de aprendizaje» (Mineduc, 2018: 113).

Las Bases Curriculares establecen tres grandes contextos *para el aprendizaje* que pueden asociarse al trabajo intercultural: 1) Planificación y Evaluación para el aprendizaje, considerándolos como procesos indispensables de todo tipo de formación. Por medio de este contexto, los y las educadoras de párvulos crean y ejecutan experiencias de aprendizaje contextualizadas a la realidad de niños y niñas, entregando aprendizajes que serán la base para toda su vida; 2) Ambientes de Aprendizaje, que a su vez se compone por tres elementos: interacciones pedagógicas, espacios y recursos educativos,

organización del tiempo. Para que dichos ambientes de aprendizaje sean significativos es relevante poner atención a la articulación de los componentes mencionados, los cuales deben estar presentes de manera explícita dentro de toda planificación pedagógica respondiendo de esta forma a las características, particularidades, necesidades, intereses, así como al contexto social, cultural, intercultural y lingüístico de cada niño y niña; 3) Familia y comunidad educativa, relevando su función educativa y priorizando sus características y particularidades. La familia y la comunidad son valoradas en su diversidad, se debe conocer sus características y singularidades ya que es acá en donde el niño y la niña forman sus principales características sociales y culturales.

Otro referente curricular para nivel inicial elaborado por el Mineduc (2019) es el Marco para Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE-EP, 2019). Este relaciona la interculturalidad con las posibilidades de reflexionar respecto a cómo se están protegiendo en los espacios educativos y cuáles son las condiciones para constituir relaciones humanas

respetuosas, simétricas y democráticas, con igualdad de trato, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.

Como puede observarse, el sistema educativo cuenta con importantes definiciones asociadas a la interculturalidad en Educación Parvularia, sin embargo, estas cuentan con importantes desafíos. Vásquez (2022) cuestiona los instrumentos mencionados, indicando que no están acompañadas de orientaciones prácticas, lo que genera que las formas en que sean comprendidas y puestas en práctica quedan a completa decisión de las educadoras de párvulos, considerando su formación y experiencia en diversos contextos educativos. Asimismo, Sánchez (2023) resalta la necesidad de efectuar mejoras curriculares, impulsando la interculturalidad crítica y su expectativa de modificar las disposiciones y escenarios de poder, desde la convicción de que cada persona posee una cultura particular, que debe ser contemplada. Por ello, a su juicio, resulta primordial incluir a la comunidad educativa (párvulos, familias, docentes, comunidades) en la reforma de las organizaciones sociales establecidas en el currículo, en un proceso de

enriquecimiento mutuo que funde la propia cultura del centro educativo.

2.1 Interculturalidad, multiculturalidad y retos para el abordaje y la investigación sobre interculturalidad en Educación Parvularia

Como se ha destacado, pese a los avances mencionados, el abordaje de la interculturalidad en educación parvularia cuenta con importantes áreas de mejora. Para enfrentarlos es importante abordar una distinción conceptual que no siempre se realiza: comprender las diferencias entre la interculturalidad y la multiculturalidad. A juicio de Huenchullán y Stang (2018) es relevante identificar y aclarar las diferencias entre estos términos, porque impactan en las comprensiones y las prácticas que tienen los diversos agentes del sistema educativo respecto de su rol en esta materia.

En Chile es habitual discutir de interculturalidad y multiculturalidad como si fueran políticas educativas equivalentes o sin analizar sus diferencias. Según Dietz (2017), el discurso multicultural nace dentro de las sociedades que se declaran como países que originan inmigración y que se encuentran

mayoritariamente en Norteamérica y en Oceanía. Villodre (2012) sostiene que la procedencia del término multicultural es Canadá, en donde se pretendió establecer una política de respeto con las culturas inmigrantes presentes en el país. La autora mencionada, además, define la multiculturalidad como la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio físico, pero que se restringen a coexistir, mas no a convivir. Esto se traduce a un concepto invariable, segregado y que niega la transformación social, por lo cual no existiría una mayor valorización por las culturas presentes en el territorio.

Asimismo, Hernández (2024) define la multiculturalidad como una concepción estrictamente representativa, que transparenta y muestra la existencia de una variedad de culturas que se hallan en un determinado espacio físico, sin embargo, con ello no se espera un desarrollo o progreso cultural y/o personal, porque no constituye un contacto entre dichas culturas.

En Chile, y en línea con lo anterior, la Subsecretaría de Educación Parvularia (2024) menciona que las propuestas multiculturales

se focalizan en pequeños grupos diferentes a la cultura de la sociedad predominante, sin profundizar mayormente en los desafíos asociados al diálogo, la igualdad y el respeto de los saberes y conocimientos de todos quienes conviven en dicha sociedad.

En contraposición, Cabrera-Murcia y Silva-Baeza (2024) afirman que la interculturalidad se pone en altos estándares, al buscar promover la existencia de un diálogo entre las culturas, lo que les entrega una relación de respeto e igualdad entre ellas. Lo anterior, ciertamente, presenta importantes desafíos en el plano educativo.

Por ello, según Cabrera-Murcia y Silva-Baeza (2024), por su parte, planificar y llevar a cabo experiencias interculturales es un reto, debido a las distintas formas de comprender la atención a la diversidad cultural. El aprendizaje y la formación integral de niñas y niños en la educación inicial es la base para su desarrollo posterior. En ese escenario, Vásquez (2022) indica que el proceso de socialización en las primeras etapas de la vida de las personas tiene un rol protagónico en el desarrollo de la

interculturalidad, lo que explica la importancia que tienen la educación parvularia en este desafío y, particularmente, el rol que poseen los/las educadores/as y profesionales del área.

Una de las principales actividades de socialización que favorece esta finalidad es el juego con otros niños, niñas y adultos, los que pueden aportar de manera relevante en entregar una visión de aquello que forma parte de la cultura. Por ello, si dentro de un aula o establecimiento educativo se presentan diversas culturas, es posible aproximarse a un universo cultural vasto, con diferentes opciones para desarrollar, conocer y valorar. Flores-Meza et al. (2025) agregan que es necesario considerar que, en ocasiones, se asocia la interculturalidad a celebraciones y festividades, siendo necesario realizar y ejecutar planificaciones pedagógicamente intencionadas en base a prácticas interculturales, de manera permanente y transversal, no solo en conmemoraciones o celebraciones.

La investigación científica relacionada con la interculturalidad en educación parvularia o inicial es limitada (Herrera y Soto 2023;

Cabrera-Murcia y Silva-Baeza, 2024). En este nivel educativo, paradójicamente, esta situación sucede pese a su relevancia y utilidad para dar respuesta a la diversidad cultural desde los primeros niveles educativos. Cabrera-Murcia y Silva-Baeza (2024) sostienen que poco se sabe sobre cómo se vive la interculturalidad dentro de los espacios de aula, considerando que las prácticas pedagógicas son ejes centrales en el fomento de la educación intercultural. Las investigaciones empíricas, realizadas —por ejemplo— con relación a la temática de migración y educación en Chile, se han centrado mayoritariamente en los niveles de educación básica y media; los estudios en educación inicial han sido escasos (Vargas, 2024; Herrera y Soto, 2023; Flores-Meza et al., 2023).

En base a lo expuesto previamente y buscando responder a los desafíos planteados, el objetivo de esta investigación fue determinar las creencias que poseen las estudiantes de educación parvularia de una universidad chilena, sobre el abordaje de la interculturalidad en las aulas de la educación parvularia. Por ello, es necesario previamente dar cuenta de algunas distinciones conceptuales sobre lo

que implican las creencias en la formación inicial.

2.2 Formación Inicial Docente: Creencias e interculturalidad

De acuerdo con Bretones (2003), en la Formación Inicial Docente (FID) las creencias están latentes en todo tipo de conocimiento, sea conceptual o procedimental. Estas, además, tienen el atributo de favorecer distinciones que propician la acción e interacción pedagógica.

Las creencias, por ello, pueden convertirse en una posibilidad o una restricción para el desarrollo profesional, porque constituyen parte del yo y de la imagen como futuros docentes. Cuando ya se está ejerciendo esa profesión, las creencias o preconcepciones sobre la enseñanza se fortifican y se demuestran en lo que se dice y se hace, tanto de forma explícita como implícita. Por su parte, la formación inicial es una etapa clave en el desarrollo de las creencias de los futuros educadores, pues, de acuerdo con Barquín (1991), se desarrollan mutaciones en ellas durante el proceso formativo, lo que puede ocurrir por múltiples factores. Entonces, lo que hagan las casas

formadoras puede tener incidencia en el ajuste o el cambio de determinadas creencias sobre el proceso pedagógico.

Un espacio privilegiado para el desarrollo de creencias sobre la interculturalidad es, entonces, el período de la Formación Inicial Docente (FID). En efecto, Ávila-Dávalos (2022) señala que la universidad es un periodo eficaz para que las personas que están siendo formadas valoren y vivencien la importancia del reconocimiento y valoración de la diversidad cultural. Como institución educativa, proyecto social, académico y de formación, la universidad puede tener un rol protagónico para el desarrollo de creencias que sean proclives a la interculturalidad, mediante el diálogo y la articulación de conocimientos, la promoción de prácticas y la investigación, entre otras posibilidades.

3. Metodología

La presente investigación consideró una aproximación cualitativa, que por lo señalado por Bassi (2015) y Flick (2015) describe las características y cualidades de la realidad,

buscando ahondar en la representación de los involucrados sobre las experiencias habituales —en este caso, sobre la interculturalidad en educación parvularia—. Es de tipo descriptivo, en relación con Alzina (2004), pues busca identificar y describir particularidades o fenómenos para originar e incitar conocimiento.

Desde esta aproximación general se definió un diseño investigativo de estudio de caso único, el que se consideró propicio para estudiar el detalle y lo complejo de un caso singular y poder comprender su dinamismo en circunstancias importantes, siguiendo lo expuesto por Stake (2020). Dicho estudio de caso se enmarca en una carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, en la región del Maule (Chile), donde específicamente se trabajó con sus estudiantes respecto de sus creencias respecto de la interculturalidad dentro de las aulas del nivel educativo inicial.

Los participantes se seleccionaron considerando los siguientes criterios de inclusión (Ruiz, 2007): ser estudiante de educación parvularia, no haber comenzado prácticas en terreno de nivel intermedio y no haber

cursado asignaturas vinculadas de manera directa a la temática de interculturalidad. Los últimos dos requisitos buscaban resguardar la identificación de creencias que fueran previas al contacto más directo con las realidades educativas. En total, se trabajó con veintisiete estudiantes (todas mujeres), del sexto semestre de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, que cumplieran con las características anteriormente mencionadas y que aceptaron participar voluntariamente, lo que fue formalizado con un consentimiento informado.

El estudio se implementó a través de la técnica de entrevistas semiestructuradas a cada participante, la que se realizó de manera presencial y previa forma de consentimiento informado. Su audio fue registrado para llevar a cabo el análisis de los contenidos. Previamente, el guión de la entrevista fue validado por juicio de tres expertas en el área de educación inicial o parvularia.

Se llevó a cabo una estrategia de análisis de contenidos de tipo inductivo (Cáceres, 2008), de manera de clasificar lo mencionado por

las estudiantes en categorías que se fueron construyendo en la medida que se analizaba la información.

Las categorías analíticas se organizaron en dos dimensiones. La primera, refiere a las creencias que las estudiantes poseen respecto de la interculturalidad, considerando dos categorías: a) Conocimiento de la temática y b) Importancia de las prácticas interculturales. La segunda, se encuentra basada en las descripciones que las entrevistadas hacían respecto de la interculturalidad en los Contextos para el aprendizaje, contenidos en la Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018), considerando sus tres componentes: a) Planificación y evaluación; b) Ambientes para el aprendizaje y c) Familia y comunidad educativa.

4. Resultados

Los resultados del análisis, respecto a las creencias de las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia sobre la interculturalidad están organizados según dimensiones y categorías que fueron recién mencionadas.

En primer lugar, se abordará la dimensión de las creencias que las estudiantes poseen respecto de la interculturalidad. Los contenidos de esta dimensión se organizaron en dos categorías: a) conocimiento de la temática y b) importancia de la interculturalidad.

Con relación a la primera categoría, las estudiantes señalan y dirigen sus ideas en mayor medida al concepto de multiculturalidad o dan cuenta de la interculturalidad principalmente hacia la nacionalidad de las personas:

Es la mezcla de varias nacionalidades dentro de un mismo contexto (Estudiante 8).

Para mí, la interculturalidad consiste cuando un grupo de personas de diferentes nacionalidades conviven en un entorno en común (Estudiante 6).

Las diferentes culturas y costumbres que tienen las personas (Estudiante 3).

Personas con diferentes nacionalidades o personas que pertenezcan a un pueblo originario (Estudiante 15).

Ahora bien, también representa una primera aproximación a la temática de interculturalidad y su significado:

La interculturalidad es un proceso de intercambio de ideas o culturas o donde coexisten variadas culturas (Estudiante 1).

Para mí la interculturalidad es un proceso de interacción entre diversas culturas mediante el diálogo y el respeto mutuo, donde uno debe valorar y reconocer la diversidad cultural en su totalidad (Estudiante 4).

Diversidad entre culturas, en donde conviven y se relacionan, así mismo compartiendo un diálogo que les permita convivir entre sí (Estudiante 23).

Respecto de la segunda categoría, relacionada con la importancia de la interculturalidad, las respuestas de las estudiantes resultan ser positivas, en relación a que les otorgan relevancia: «La interculturalidad en Chile y en los centros educativos es sumamente importante, el poder abordarla y buscar estrategias para entregar la misma

oportunidad para todos sin diferencia alguna» (Estudiante 6).

En línea con lo anterior, las futuras profesionales manifiestan de manera explícita un compromiso con lo que entienden por interculturalidad, destacando cómo esta favorece a la educación y sociedad en general. Por ejemplo, al ser consultadas si la temática de interculturalidad es necesaria de ser abordada dentro del primer nivel educativo:

Es necesario, ya que nuestro país presenta una diversidad cultural entre los pueblos originarios, inmigrantes de distintos países, entre otros. Y el integrar la interculturalidad permite ir formando personas tolerantes, respetuosas y empáticas hacia la diversidad y como esta aporta a la sociedad (Estudiante 4).

Es importante el trabajo intercultural en educación parvularia y esto debido a que se evidencia actualmente mayor diversidad de culturas y aquello es esencial, trabajarlo desde pequeños para que sean adultos respetuosos a las diferencias y conocedores,

para poder relacionarse positivamente con otros (Estudiante 19).

Finalmente, las estudiantes vinculan la importancia de la interculturalidad en educación parvularia con sus propias necesidades formativas en este ámbito, en el marco de su formación inicial:

Una práctica intercultural es necesaria, ya que hay diversas culturas y formas de abordar estos temas con los niños y niñas, pero es necesario poder tener orientación de cómo llevar a cabo situaciones de diversas culturas a la hora de llevar a cabo situaciones de aprendizaje (Estudiante 27).

La segunda dimensión de análisis fue denominada *contextos para el aprendizaje* y estuvo compuesta de tres categorías: a) Planificación y evaluación; b) Ambientes para el aprendizaje y c) Familia y comunidad educativa.

Respecto a la categoría de *planificación y evaluación*, y sobre la forma en que estas estarían potenciando la interculturalidad dentro de las aulas de educación parvularia, una estudiante

indica que cree no se está potenciando: «Creo que no se está tomando en cuenta la interculturalidad, siento que en estos momentos se está otorgando más énfasis a cómo atender a los niños/as con necesidades educativas especiales» (Estudiante 8).

Por otra parte, otra estudiante agrega que es incorporada, pero únicamente en eventos especiales: «Considero que solo se potencia para fiestas patrias, a través de bailes o comidas típicas, dejando de lado las culturas que puede haber en el aula, las cuales no se trabajan durante todo el año» (Estudiante 24).

En contraposición a lo anterior, la mayoría de las estudiantes poseen la creencia de que sí se estaría potenciando la interculturalidad, sobre todo por medio de la planificación:

La forma en que creo que se está planificando la interculturalidad dentro de los jardines infantiles es por medio de experiencias educativas, en las cuales se unan y enseñen a los párvulos las diversas culturas, modos de vida, lenguas existentes dentro de nuestro contexto nacional (Estudiante 1).

Realizando planificaciones que estén acorde al grupo de párvulos, pudiendo integrar algo que sea de la cultura de el o los niños/as que sean extranjeros, y desde la evaluación por medio de la diversificación (Estudiante 15).

Creando experiencias que permitan que los párvulos conozcan diversas culturas, potenciando el respeto y la sana convivencia, así mismo incorporando cada una dentro de las planificaciones y al momento de evaluar (Estudiante 23).

Por su parte, respecto a la categoría de *ambientes para el aprendizaje*, las estudiantes sostienen que la interculturalidad se estaría potenciando mediante la organización del espacio y recursos educativos, entregando algunas ideas que se relacionan en mayor medida con la multiculturalidad:

Por medio de las festividades, en ambientación en las aulas con banderas, alimentos típicos y otras áreas relevantes (Estudiante 12).

Ferias típicas donde se exponga en diversos puestos sobre las diferentes culturas

existentes dentro de nuestro país y de otros para que así tengan los pequeños una mirada más amplia y positiva con respecto a interculturalidad (Estudiante 1).

Además de lo anterior, dentro de la categoría de *ambientes para el aprendizaje* se menciona que se estarían utilizando recursos pedagógicos para el trabajo en la interculturalidad, los que están asociados espacialmente a la identificación de tradiciones, usos culturales o festividades, tal como se mencionan en las siguientes citas:

A través de cuentos, leyendas, mitos, canciones, reconocimiento de instrumentos, dramatizaciones, utilizando recursos propios de la zona o localidad, con un tiempo, dependiendo de la edad de los niños (Estudiante 25).

El uso de diversos materiales que demuestren que existe la diversidad como en los muñecos, en las vestimentas y el interactuar con todos, conociendo y aceptando los diversos idiomas, acentos, entre varias maneras más [. Como decía anteriormente es de suma importancia que los recursos que se utilicen sean relacionados a algo de su cultura y esto se puede relacionar

bastante con el espacio y la interacción ya que se puede hacer hasta un rincón en donde haya diversos objetos de cada una de las culturas de los niños/as (Estudiante 22).

En relación con las interacciones que forman parte del proceso formativo, también serían oportunidades para el trabajo intercultural en las aulas de educación parvularia a juicio de las entrevistadas:

Considero que se potencia principalmente a través de la interacción, ya que al hablar al párvulo se le pueden mencionar palabras de acuerdo a su contexto en específico, brindarle fotografías significativas para él, para que pueda expresarse, etc. Sin embargo, considero que se debe continuar potenciando en las otras áreas (Estudiante 6).

Cuando la docente utiliza un lenguaje inclusivo, sin sesgos; así mismo, al mostrar equidad e igualdad en el aula (Estudiante 13).

La convivencia armónica, espacio y recursos que atiendan la diversidad y con tiempos acorde (Estudiante 26).

Respecto a la organización del tiempo como potenciador de la interculturalidad, las estudiantes no lo exponen en mayor medida, tampoco existe una mayor profundización al respecto: «No se está potenciando debido a que no se otorga el tiempo, ni el espacio y recursos pertinentes para ellos» (Estudiante 19).

Finalmente se abordó la categoría *familia y comunidad educativa*. Según se pudo constatar en las entrevistas respecto al trabajo relacionado con la interculturalidad, pudiera considerarse involucrar a las familias incorporando en el proceso formativo alguna tradición que practiquen o que les enorgullezca:

Se está llevando a cabo al potenciar la participación de las familias a la hora de realizar experiencias, como por ejemplo cuando se hacen libros de recetas y cada familia presenta una receta típica de su cultura (Estudiante 24).

Las invitaciones que se les hacen a las familias de participar en alguna experiencia en las cuales puedan enseñarles a cocinar o

confeccionar algún artículo que es específico de su país o pueblo originario (Estudiante 18).

Por su parte, no se identificaron importantes referencias respecto del rol de la comunidad sobre el trabajo intercultural, salvo algunas creencias que son más bien generales, pero en las que no se identifican prácticas concretas: «Mediante instancias donde la familia y comunidad den a conocer sus culturas, mediante entrevistas con las familias para conocer sus tradiciones, historia, entre otras» (Estudiante 4).

5. Discusión

En primer lugar, respecto de la dimensión de las creencias que las estudiantes poseen sobre la interculturalidad y, específicamente, la categoría referida al conocimiento de esta, pudo observarse que era mayormente abordada con significantes más próximos a la idea de multiculturalidad, o bien, que existía cierta confusión entre las entrevistadas al hablar de este concepto. Por ejemplo, las participantes señalan que la interculturalidad hace referencia a la coexistencia de varias nacionalidades

dentro de un mismo contexto o a un grupo de personas de diferentes nacionalidades. Del mismo modo, resultó llamativo que, en dicho espacio, no se hiciera mención a los pueblos originarios.

Este escenario denota una falta de dominio conceptual de las entrevistadas en relación al concepto y las características de la interculturalidad en la educación, aspecto que es abordado por Ávila-Dávalos (2022), quien releva la necesidad de implementar diseños curriculares que incorporen más herramientas relacionadas con la inclusión, los que, además, permitan comprender con mayor profundidad los procesos sociales, para así diseñar y ejecutar propuestas de desarrollo intercultural, debidamente planificadas y evaluadas.

Walsh (2010) destaca que la incorporación explícita de conceptos relacionados con la interculturalidad en la formación inicial favorece el desarrollo de personas profesionales que dispongan tanto de consciencia de la realidad, como para el trabajo colaborativo en la superación de las brechas que dificultan

alcanzar este tipo de desafíos. En concordancia con lo previo, detectar necesidades formativas de las estudiantes favorece el diseño y la puesta en marcha de contenidos pedagógicos y disciplinares que contemplen, en este caso, la temática de interculturalidad.

En segundo lugar, pese a las debilidades o dudas identificadas a nivel conceptual, es necesario destacar la importancia que las estudiantes entrevistadas entregan al abordaje de la interculturalidad —y el campo de significantes que le rodea—, destacando la importancia de buscar estrategias para entregar las mismas oportunidades para todos y todas sin diferencia alguna.

Asimismo, la mayoría de las participantes consideran, bajo sus creencias, que dentro de las aulas sí se realizan esfuerzos por, al menos, considerar las expectativas de la interculturalidad en las prácticas de planificación y evaluación por parte del personal a cargo. Este hallazgo es más positivo que la visión expresada por Sanhueza (2016), en relación con que los docentes no se encontrarían realizando cambios en la práctica

pedagógica, haciendo prevalecer los saberes y conocimientos hegemónicos.

Huenchullán y Stang (2018) afirman que las buenas prácticas pedagógicas interculturales son acciones planificadas y sistemáticas que ejecuta un docente dentro y fuera del aula, con el objetivo de asegurar el desarrollo integral y entregando oportunidades de aprendizajes interculturales de calidad para todos y todas los/as estudiantes. Este trabajo se implementa especialmente por medio de interacciones pedagógicas que potencien el enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde el intercambio respetuoso de distintas identidades y características particulares que conviven en el aula.

Bajo esta premisa, se puede sostener que los discursos de las futuras educadoras de párvulos se acercan en mayor medida a una perspectiva funcional de la interculturalidad, debido a que expresan creencias con relación a la planificación y ejecución de experiencias de aprendizaje en las que se integran y enseñan respecto a diversas culturas de manera horizontal. Sin embargo, no mencionan que

se pudiese estar considerando la opinión de los mismos niños y niñas o sus familias, por ejemplo, respecto a sus intereses sociales y culturales, o la consideración de sus propios orígenes en la elaboración y ejecución de la planificación de experiencias de aprendizaje o de su evaluación.

Para desarrollar una creencia asociada a la visión de una interculturalidad crítica, las estudiantes debieran considerar un enfoque analítico frente a las asimetrías existentes, mencionando la autorreflexión, retroalimentación y trabajo colaborativo con todos los miembros de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva se espera que estos insumos favorezcan una posterior transformación de su propia práctica y espacio educativo, creando ambientes de aprendizaje cómodos, democráticos e inclusivos que beneficien las condiciones para erigir formas de vida sostenibles y un buen vivir desde la primera infancia.

Respecto a cómo las estudiantes visualizan el posible trabajo en relación con la interculturalidad en la categoría de *ambientes para el aprendizaje*,

las respuestas de las estudiantes están alineadas a lo que indican las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018), que identifican las interacciones pedagógicas, los espacios y recursos educativos y la organización del tiempo como los espacios prioritarios para llevar a cabo estos procesos. En este caso, las entrevistadas señalan que pueden incorporarse recursos para abordar idiomas, saludos o palabras específicas, aprovechar insumos existentes como muñecos que incluyen rasgos faciales, incorporar visiblemente banderas u otros referentes identitarios de las culturas presentes en el aula, entre otros aspectos. Asimismo, indican que las educadoras pueden potenciar el uso de estos recursos a través de la interacción directa con los niños y niñas y, sobre todo, fomentando la interacción entre ellas y ellos.

En estas expresiones vuelve a observarse una visión de mayor cercanía con la visión de interculturalidad funcional, pues no se menciona que niños, niñas, familias o comunidad educativa proponga y/o participe de manera activa e inclusiva en la selección de recursos o ambientación del espacio educativo de acuerdo a las culturas presentes.

Respecto del relato de las estudiantes participantes sobre la incorporación de las familias como parte del proceso de la educación intercultural, se vislumbra una identificación del rol e importancia de estas dentro de las experiencias pedagógicas, especialmente cuando es posible rescatar las características propias de cada una de ellas. La propia Subsecretaría de Educación Parvularia (2024) destaca este aspecto con relación a la interculturalidad, al relevar la necesidad de contar con la participación activa de las familias en el rescate y valoración de sus diferentes culturas. Así, nuevamente se identifica una cercanía entre las definiciones de las políticas educativas y el discurso de las entrevistadas.

Para avanzar en el desafío mencionado, las estudiantes podrían desarrollar creencias en las que se releve la necesidad de generar instancias de encuentro entre familias, por medio de la implementación de procesos de reflexión y sensibilización, el levantamiento de problemáticas comunes y la búsqueda de soluciones y toma de decisiones colaborativas entre equipos educativos, familias y comunidad en general, influyendo

positivamente el proyecto educativo, valorando la diversidad cultural de todos los involucrados.

Como se ha podido apreciar, no se distinguen en las entrevistas creencias que sean cercanas al de la interculturalidad crítica. Estas pueden ser de relevancia en el desarrollo profesional de las futuras educadoras, pues esta perspectiva les ofrece herramientas de reflexión pedagógica que otorgan una visión amplia para cuestionar la realidad e intervenir en ella, fortaleciendo, además, su propia identidad profesional.

Los futuros y las futuras educadoras pondrán en práctica sus propias creencias con relación a la interculturalidad en los primeros niveles educativos de la formación de niños y niñas, lo que puede tener un importante efecto en ellos, pero también en la sociedad. Desde una perspectiva de interculturalidad crítica, esto implicaría la realización de acciones en que los párvulos potencien el ejercicio de su ciudadanía activa por medio de la participación, colaboración y respeto como sujetos de derechos mediante experiencias

de aprendizaje transformadoras. Ello puede ser un impulso fundamental para que, en el futuro, busquen o participen en el desarrollo de cambios sociales y políticos de forma pacífica y que favorezcan el bien común (Walsh, 2010).

6. Conclusiones

Es relevante indagar en las creencias de las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia respecto al abordaje de la interculturalidad en las aulas de la educación inicial, porque permite generar información necesaria para enriquecer la Formación Inicial Docente y, a su vez, potenciar la reflexión sobre sus alcances y desafíos pedagógicos y sociales. Lo anterior supone diferentes beneficios al favorecer, entre otros aspectos, la recepción activa, la valoración y el compromiso social y cultural, tanto de las casas formadoras como de sus estudiantes. De esta forma se avanza en función de la ambiciosa expectativa que menciona Carihuentro (2007), respecto que la educación como proceso sistemático y premeditado resulta ser el núcleo de la sociedad, permitiendo la transmisión cultural.

El propio Estado reconoce el aporte educativo de la interculturalidad, cuando el Ministerio de Educación señala que esta, entre otros atributos, permite problematizar la dinámica educacional (Mineduc, 2023), lo que ciertamente es de relevancia para el desarrollo de procesos formativos que sean más significativos y pertinentes para los y las estudiantes.

Por su parte, analizar las creencias de las estudiantes también beneficia el currículum de las carreras que las forman, porque les permite tomar decisiones que, reconociendo un escenario como el descrito —con debilidades conceptuales y fortalezas actitudinales de las estudiantes—, potencien la inclusión de nuevos contenidos o la incorporación de prácticas orientadas al desarrollo de habilidades que ayuden a que se incorporen o profundicen prácticas que le favorezcan.

Respecto de ese desafío, los resultados de la investigación dieron cuenta de la necesidad de incluir con mayor vigor la temática de la interculturalidad —y especialmente su perspectiva crítica— dentro de diseños

curriculares de la formación inicial, de manera de resolver las debilidades de tipo conceptual que fueron identificadas. Asimismo, resultaría fundamental que dicho requerimiento surgiese de la voz de docentes, educadores y educadoras en formación, quienes son los principales protagonistas. De esta forma podría considerarse de forma concreta sus creencias en el diseño curricular, propiciando un proceso reflexivo y crítico respecto de la interculturalidad.

A su vez, la incorporación de la temática de la interculturalidad como objeto tanto de análisis como de práctica en los propios centros educativos a través del trabajo de las carreras y las estudiantes con las comunidades, favorecería potenciar la temática dentro de los instrumentos de gestión institucional como proyectos educativos, planes de mejora, reglamentos internos, entre otros, siempre en colaboración de toda la comunidad educativa, tanto interna como externa. De esta manera, se podría avanzar hacia una interculturalidad crítica, la que como ya se revisó, nace de las demandas sociales con la participación activa de todos los involucrados.

En el contexto social actual es más relevante que nunca que los y las docentes aporten en el desafío de avanzar en la inclusión de las diversas culturas presentes dentro de las instituciones educativas, por medio del diálogo respetuoso, valorando las diferencias y propiciando la realización de pasos más activos para un avance más decidido en cuanto al desarrollo de la interculturalidad. Para que ello ocurra, la formación inicial docente tiene un rol protagónico en el presente y también mirando al futuro (Sánchez, 2023).

Es importante reconocer algunas limitaciones en este estudio. En primer lugar, solo se consideró estudiantes de una carrera de pregrado, lo que dificulta la capacidad de los resultados de extrapolarse hacia otras realidades del área de educación. Además, los resultados habrían sido más profundos si se hubieran articulado los discursos de las participantes con la observación de sus prácticas.

Tanto los resultados presentados como las debilidades identificadas dan pie a visualizar la necesidad de proseguir en estudios sobre la temática dentro de otras carreras de pregrado

asociadas a la Formación Inicial Docente, así como también indagar con mayor profundidad en el tipo de prácticas de enseñanza utilizados para trabajar la interculturalidad y la manera en que el currículum nacional es utilizado en esta tarea.

Agradecimientos

ANID/Subdirección de capital humano avanzado/Beca de Doctorado Nacional 2024/21242478, Chile. Al programa de Doctorado en Educación, Universidad Bernardo O'Higgins, Chile.

Referencias citadas

Alzina, R. B. (2004): *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.

Ángeles Hernández, E. (2023): «Multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad. Una aproximación a sus significados», *Revista Inclusiones*, 11(1), pp. 94-114. [Consultado el 6 de julio de 2025]. Disponible en: <https://doi.org/10.58210/inclu3492>

Arredondo Herrera, P. y M. Paidican Soto (2023): «La educación interculturalidad en Chile: Revisión

de literatura», *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), pp. 212-230. [Consultado el 30 de mayo de 2025]. Disponible en: <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>

Ávila-Dávalos, H. (2022): «Multiculturalidad e interculturalidad: el papel de la educación superior para generación de competencias interculturales para el contexto organizacional», *Educación y Humanismo [en línea]*, 24 (43). [Consultado el 16 de mayo de 2025]. Disponible en: <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.4838>

Barquín Ruiz, J. (1991): «Estudio del pensamiento pedagógico según la adscripción política de los profesores», *Revista Investigación Educativa*, 9(18), pp. 7-36.

Bassi, J. (2015): *Guía para evaluar proyectos de investigación en ciencias sociales. Manual de supervivencia para estudiantes de pre- y posgrado*. Ediciones y publicaciones El Buen Aire S.A.

Bretones Román, A. (2003): «Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula», *EDUCAR*, 32, pp. 25-54. [Consultado

el 16 de mayo de 2025]. Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.285>

Cabrera-Murcia, P., y B. Silva-Baeza (2024): «Prácticas pedagógicas que promueven una educación intercultural en educación parvularia: experiencias y significados», *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(53), pp. 48-65. [Consultado el 30 de mayo de 2025]. Disponible en: <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2204>

Cáceres, P. (2003): «Análisis de contenido cualitativo: una alternativa metodológica alcanzable», *Psicoperspectivas*, 2(1), pp. 53-81 [Consultado: 30 de mayo de 2025]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>

Carihuentro, M. S. A. (2007). *Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche*. Tesis, Universidad de Chile. [Consultado el 6 de julio de 2025]. Disponible en: <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/106057>

Chile (1993) Ley 19.253: Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo

Indígena. Ley Chile, 28 de septiembre de 1993. Disponible en: <https://bcn.cl/2eu0o>

Dietz, G., (2017): «Interculturalidad: una aproximación antropológica», *Perfiles Educativos*, 39(156), pp. 192-207. [Consultado el 16 de mayo de 2025]. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2017.156.58293>

Flick, U. (2015): *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.

Flores-Meza, G., M. T. González Muzzio y L. Garrido-González (2023): «Inclusión de las familias migrantes en la educación inicial chilena: un estudio documental», *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2). [Consultado el 6 de junio de 2025]. Disponible en: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5381.

Flores-Meza, G., V. Quezada, P. Escobar Poblete, C. Oyarce Campos y M. A. Ramírez Cañete (2025): «Interculturalidad y prácticas pedagógicas en la educación preescolar chilena», *Salud, Ciencia y Tecnología*, 5, p. 1394 [Consultado el 6 de julio de 2025]. Disponible en: <https://doi.org/10.56294/saludcyt20251394>

Huenchullán, C., y F. Stang (2018): «Un marco conceptual para la búsqueda de buenas prácticas pedagógicas interculturales», *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*, pp. 21-30. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf

Jiménez, F. y C. Fardella (2015): «Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado: en contextos educativos multiculturales en clave migratoria», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), pp. 419-441 [Consultado: 8 de julio de 2025]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14035408005>

Loncón, E. (2017): «Las demandas de políticas educativas y lingüísticas de los pueblos indígenas de Chile: Una mirada desde los derechos lingüísticos», *Educación intercultural en Chile: Experiencias, pueblos y territorios*. Ediciones UC.

Martínez-Carmona, M. J. e I. Martínez-Carmona (2021): «La educación intercultural. Infancia, familia y escuela: Análisis de la cultura familiar en relación con la cultura escolar», *Didáctica y*

Educación, 12(2), pp. 58-70. [Consultado el 2 de julio de 2025]. Disponible en: <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1122>

Ministerio de Educación (2001): Bases curriculares de la educación parvularia. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/240/MONO-40.pdf?sequence=1>

Ministerio de Educación (2012): Estándares orientadores para carreras de educación parvularia. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Parvularia.pdf

Ministerio de Educación (2018): Bases curriculares de la educación parvularia. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf

Ministerio de Educación (2019): Marco para la buena enseñanza de educación parvularia. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/12805/>

Ministerio de Educación (2023): Importancia de la educación intercultural en los establecimientos educativos. <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/12/>

Importancia-de-la-interculturalidad-en-los-
establecimientos-educativos.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la
Educación, la Ciencia y la Cultura (2025): Diversidad
de las expresiones culturales. Glosario. Disponible en
web: <https://www.unesco.org/creativity/es/glossary>

Pavez-Soto, I., R. Poblete-Melis, D. Poblete-Godoy, C.
Alfaro-Contreras y A. Domaica (2023): «Formación
Inicial Docente (FID) y educación intercultural:
cómo prevenir la violencia hacia la niñez migran-
te», *Apuntes. Revista de ciencias sociales*, 50(95).
[Consultado: 8 de julio de 2025]. Disponible en:
<https://doi.org/10.21678/apuntes.95.1823>

Ruiz Olabuénaga, J. (2007): *Metodología de la
investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
Sánchez Herrera, J., (2023): «Educación Parvularia
intercultural desde el enfoque pedagógico de Paulo
Freire. De la teoría a la práctica», *Revista Enfoques
Educativos*, 20(1), pp. 54–75. [Consultado el
7 de julio de 2025]. Disponible en: [https://doi.
org/10.5354/2735-7279.2023.70755](https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70755)

Sanhueza Henríquez, S., P. Patrick Matzler, C.
Hsu, J. Domínguez Maldonado, M. Friz Carrillo

y S. Quintriqueo Millán (2016): «Competencias
Comunicativas Interculturales en la formación
inicial docente: El caso de tres universidades re-
gionales de Chile», *Estudios pedagógicos (Valdivia)*,
42(4), 183–200. [Consultado el 8 de junio de
2025]. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.4067/
S0718-07052016000500011](http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500011)

Subsecretaría de Educación Parvularia (2024):
Transversalización del enfoque intercultural
en educación parvularia. [https://parvularia.
mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/11/
Enfoque_Intercultural_Educacion_Parvularia.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/11/Enfoque_Intercultural_Educacion_Parvularia.pdf)

Stake, R. (2020): *Investigación con estudio de casos*.
Ediciones Morata.

Thayer Correa, L. E. (2019): «La política migratoria
en Chile en la disputa por los Derechos Humanos»,
Anales de la Universidad de Chile, (16), pp. 15-26.
[https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/
view/54719/57815](https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/54719/57815)

Tubino, F. (2005): «La interculturalidad crítica como
proyecto ético-político», *Encuentro continental de
educadores agustinos*, 1, pp. 24-28. [https://sermixe.
org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf](https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf)

Vásquez Vergara, S. (2022): «Prácticas interculturales en educación parvularia, significados y experiencias de educadoras de párvulos», *Revista Enfoques Educativos*, 19(2), pp. 103-125. [Consultado el 8 de junio de 2025]. Disponible en: <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.69087>

Vargas Valdés, C.E. (2024): «Prácticas de inclusión para niñas y niños migrantes en educación inicial: Un caso de estudio en la Región Metropolitana, Chile», *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(53), pp. 262-276. [Consultado el 6 de julio de 2025]. Disponible en: <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2694>

Viaña, J., L. Claros, J. Estermann, R. Fornet-Betancourt, F. Garcés, V. H. Quintanilla y E. Ticona (2009): *Interculturalidad crítica y descolonización: Fundamentos para el debate*. Convenio Andrés Bello, Instituto Internacional de Integración.

Villodre, M. (2012): «Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente» *Hekademos: revista educativa digital*, (11), pp.67-76. [Consultado el 6 de julio de 2025]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798>

Walsh, C. (2010): «Interculturalidad crítica y educación intercultural», *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), pp. 167-181. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

Williamson, G. (2012): «Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas», *Perfiles Educativos*, 34(138), pp.126-147 [Consultado: 4 de julio de 2025]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.138.34159>