

AITUE

FUNDACION

**RESUMEN DE TESIS BECA
FUNDACIÓN AITUE 2017**

Se autoriza la copia de esta información citando la fuente

Fundación Aitue: Creando puentes para un Chile Intercultural



Estimados Lectores,

Fundación Aitue, organización sin fines de lucro de la Región de La Araucanía fundada en el 2012, tiene como misión el estudiar y evaluar políticas públicas indígenas, generar espacios de diálogo y realizar iniciativas que contribuyan al desarrollo sostenible de Chile valorando su interculturalidad.

A la fecha, la fundación ha realizado diversas investigaciones, estudios y proyectos con repercusión nacional, todos disponibles en nuestra página web www.fundacionaitue.cl. Adicionalmente, en los últimos años hemos entregado becas a alumnos de pre y post grado, de diferentes universidades de Chile, que quieren aportar en su investigación de tesis con información relevante relacionada con la cultura, ciencia, economía o tradiciones de los diferentes pueblos indígenas que conforman nuestro país.

En este contexto se enmarca esta publicación que contiene la investigación realizada por alumnas de la facultad de psicología de la Universidad Santo Tomas, que habla sobre la asociación entre la competencia intercultural presente y el clima social escolar, en los colegios de Quepe de la comuna de Freire.

Agradecemos desde ya la difusión de este documento y reiteramos nuestro compromiso con la construcción de una sociedad inclusiva y respetuosa de su diversidad cultural.

Rosemarie Junge Raby
Presidenta
Fundación Aitue



Agradecimientos

A Nuestras Familias

Por el apoyo, la confianza y la preocupación brindada, por ser nuestros pilares en la formación y la entrega de valores los cuales nos permiten desarrollarnos como personas y Psicólogos en formación, por entregarnos la seguridad de volar hacia nuevas metas y enfrentar la adversidad.

A los Docentes

Silvia Alarcón, Fredy Cea y Claudia Saldivia, quienes nos guiaron en este proceso y nos otorgaron su apoyo y cercanía en la búsqueda del conocimiento, siendo nuestros referentes en el quehacer profesional.

A las Directoras

De los Establecimientos Educativos por habernos permitido ejecutar la investigación, abriéndonos las puertas de sus colegios, colaborando con una actitud cálida y favorecedora, mostrando un real interés en el tema del estudio.

A los Jueces Expertos

Por su disposición a ser parte de este proceso a pesar de las responsabilidades que tienen, siendo un aporte significativo al entregar su conocimiento y experiencia, lo que permitió generar la adaptación del cuestionario.

A la Fundación Aitue

Por la confianza y oportunidad de otorgarnos la "Beca Fundación Aitue 2017", la cual nos permitió financiar esta investigación.

Especialmente a Nosotros

Los autores de esta investigación, por el tiempo y dedicación en este desafío, destacando la constancia y responsabilidad en el logro de las metas. También, por la seguridad, confianza y aprendizaje mutuo demostrado en el trabajo en equipo y por sobre todo los lazos que se fueron formando en el camino recorrido.

*"Cuando el objetivo te parezca difícil, no cambies de objetivo;
busca un nuevo camino para llegar a él"
Confucio (551-479 a.C).*



Índice

Resumen.....	7
Introducción.....	8
Marco teórico.....	10
Objetivos	
Objetivo general.....	13
Objetivos específicos.....	13
Metodología.....	13
Población.....	13
Instrumentos.....	13
Procedimientos.....	15
Plan de análisis.....	15
Resultados.....	16
Discusión.....	19
Referencias.....	22



Resumen

La presente investigación tiene por objetivo identificar la Competencia Intercultural presente y su asociación con el Clima Social Escolar. La metodología que se utilizó es cuantitativa transversal, con un diseño correlacional. La población está compuesta por 102 estudiantes de quinto a octavo básico, entre 10 a 16 años pertenecientes a los establecimientos educacionales de Quepe, de la comuna de Freire, adscritos al Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Se utilizó el Cuestionario de Autoevaluación de la Competencia Intercultural para estudiantes de enseñanza básica (CIEB), el cual fue adaptado para este estudio, y el Cuestionario para evaluar el Clima Social del Centro Escolar (CECSCE). El análisis de los datos permitió establecer que existe una alta Competencia Intercultural y un Clima Social Escolar positivo, dando cuenta de una moderada correlación lineal positiva entre estas variables.

Palabras Claves: Competencia Intercultural, Clima Social Escolar, Interculturalidad, Educación.

Abstract

The present research aims to identify the present Intercultural Competence and its association with the School Social Climate. The methodology used is cross-sectional quantitative, with a correlational design. The population is composed of 102 students from fifth to eighth grade, between 10 and 16 years of age belonging to the educational establishments of Quepe, of the commune of Freire, attached to the Program of Intercultural Bilingual Education. The Intercultural Competence Self-Assessment Questionnaire for Basic Education Students (CIEB) was used, which was adapted for this study and the Questionnaire to evaluate the Social Climate of the School Center (CECSCE). The analysis of the data allowed to establish that there is a high Intercultural Competence and a Positive School Social Climate, showing a moderate correlation linear positive between these variables.

Keywords: Intercultural Competence, School Social Climate, Interculturality, Education.

Autores:

María F. Marilipán

Fernando Ortega

Silvia Vargas

Universidad Santo Tomás, Escuela Psicología

Introducción

En Chile, la Interculturalidad ha sido principalmente orientada en el plano de la educación intercultural, centrada en lo étnico de los grupos indígenas precolombinos (Ibáñez, Díaz, Druker y Rodríguez, 2012), siendo la IX región de La Araucanía el referente histórico y territorial del pueblo mapuche, el cual alcanza una población correspondiente al 23,4%. Además, ésta región se caracteriza por tener una población total urbana de un 69% y una rural de un 31% (Jaramillo, 2013), y según datos de CASEN, (2013) es la segunda con un mayor porcentaje de personas pertenecientes a pueblos originarios, en donde un 99,4% corresponde a la población Mapuche, de los cuales un 81,9% se asentaría en la zona urbana.

Según Quilaqueo y Torres (2013) en esta región las relaciones interétnicas han estado basadas en la dominación de los pueblos indígenas por la cultura mayoritaria, lo que ha generado una segregación social y territorial, quedando de manifiesto en la radicación en reducciones del pueblo mapuche, observándose así un contexto multicultural entendido como la existencia de diversas culturas en un mismo territorio, limitándose a coexistir, más no a convivir. En la perspectiva de la multiculturalidad no es necesario que exista un proceso de intercambio, lo que conlleva a una situación de segregación y de transformación social debido a la adopción de posturas paternalistas hacia las minorías culturales (Bernabé, 2012).

Considerar a las sociedades Multiculturales y avanzar hacia la idea de Interculturalidad, implica considerar la presencia de prácticas sociales diversas, representaciones e imaginarios sociales diferentes: sustentándose en historias propias de las dinámicas sociales y culturales específicas, en intereses económicos y políticas antagónicas, todo puesto en un territorio común, a través de relaciones interpersonales (Gómez y Hernández, 2010).

Chile es un país que paulatinamente va reconociendo a sus pueblos originarios, con

extensiones en la educación, en otros saberes y disciplinas las que propiciarían la interculturalidad (Williamson, 2012). Por ende, la educación intercultural es vista como el único modo para posicionarse hacia una propuesta educativa democrática de identidades e incorporación de los conocimientos previos, adquiridos en la socialización primaria en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ibáñez et al, 2012).

En este contexto, el concepto de Competencia Intercultural apuntaría a generar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para relacionarse entre la cultura minoritaria y la mayoritaria (Hernández, 2011), en aquellos contextos que presentan una diversidad cultural en donde los estudiantes tendrían la intención de conocer los elementos culturales (Barletta, 2009). Por lo tanto, desarrollar la Competencia Intercultural favorecería la interacción y comunicación efectiva (Liu, 2012; Hammer, 2015; Dearthoff, 2015) entre las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando actitudes positivas frente a la diversidad cultural y la capacidad para entender la propia cultura (Aguado, 1996 citado en Pérez, 2014).

Por otra parte, según Medina y Cacheiro, (2010) la Competencia Intercultural propiciaría un Clima Social Escolar abierto a la diversidad, lo que permitiría que se puedan aprovechar todos los aspectos positivos de las diferencias individuales y culturales para un aprendizaje favorable (Rehaag, 2010), ya que los escolares tendrían la necesidad de aceptación en el ámbito escolar, el pertenecer a un grupo social que les permita establecer relaciones de amistad y vínculos sociales-afectivos (Becerra, Godoy, Véjar y Vidal, 2013).

Entonces, la falta de la Competencia Intercultural en el ámbito educativo, podría significar una menor habilidad para interactuar con otras culturas, destacándose así que los prejuicios étnicos que se pueden dar en el contexto educativo podrían operar como un conjunto de conocimientos o creencias desfavorables acerca

de las características personales categorizadas como procesos cognitivos básicos disfuncionales en el desempeño académico que afectarían a los estudiantes indígenas (Becerra, 2012; Becerra et al, 2013).

Las creencias y prejuicios que una persona tenga respecto de otra establecerían una repercusión a nivel afectivo, lo cual condicionaría la relación y vinculación entre ambos actores, determinando un prejuicio étnico en las formas de interacción social en la escuela en donde se establecerían creencias de la falta de expresión afectiva y emocionalidades contenidas en estudiantes indígenas. Así, se manifiesta desinterés por las relaciones sociales (Becerra, 2012), el efecto a nivel conductual estaría dado en la interacción social a través de tratos discriminatorios y conductas de faltas de igualdad (Becerra, 2011).

Además, en las escuelas que no potencian el ámbito intercultural, el estudiante indígena comenzaría a vivenciar la sensación de ser desplazado, marginado y menospreciado por parte de sus pares provocando una deficiencia en la educación (Becerra et al, 2013). La presencia de estos prejuicios afectaría a lo intercultural en el ámbito escolar, en donde se desestimarían los recursos personales positivos y la riqueza cultural con la que llegaría el estudiante indígena frente al aprendizaje (Becerra, 2012). Conjuntamente la integración de estereotipos desde un punto de inferioridad de la cultura madre por parte de niños indígenas causaría temor, inseguridad, menor rendimiento e integración social (Paillalef, 2003 citado en Becerra et al, 2013).

Marco Teórico

La Interculturalidad es una realidad social (Rehaag, 2010; Ibáñez et al, 2012) referida a una relación (Alfaro, González, Mujica, Segato y Villasanté, 2007) y reconocimiento mutuo entre individuos que comparten diversas culturas o etnias, en distintos contextos o tiempos, en donde se enfatizan los derechos de los diferentes grupos culturales en boga de su defensa y promoción (Escarbajal, 2014), reconociendo la diversidad cultural, étnica y lingüística en los procesos históricos de cada región del mundo. En América Latina se asociaría a la lucha de los pueblos originarios (Rehaag, 2010; Gómez y Hernández, 2010) y también, al fenómeno migratorio de integrantes de pueblos indígenas a las ciudades y centros urbanos, marcando un punto de enfoque intercultural (Becerra et al, 2013).

En el caso de Chile, el Estado reconoce la presencia jurídica de que en el país han existido desde tiempos precolombinos distintos grupos indígenas a través de la Ley N° 19.253 de 1993 (Ibáñez et al, 2012), a través de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena, 2006).

Desde este contexto, la educación asume un rol en el proceso de aprendizaje, otorgándose de manera permanente en distintas etapas de la vida, con el fin de lograr un desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico en la transmisión de valores, conocimientos y destrezas, manifestándose a través de la enseñanza formal o regular, enseñanza no formal y de la educación informal. En relación a la Ley General de Educación, en el artículo número 29 la educación básica tendría como uno de los objetivos generales que los

educadores puedan desarrollar una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan en el ámbito personal y social, reconocer y respetar la diversidad cultural y étnica, considerando además que en aquellos establecimientos que presenten altos porcentajes de alumnos y alumnas indígenas, puedan desarrollar los aprendizajes asociados a su lengua indígena (Ley 20.370, 2009).

Según Hombrados y Castro (2013) en Chile se debería propiciar la Educación Intercultural, entendida esta como una acción educativa en la cual predomina el reconocimiento de la presencia de otros, como personas que tienen una cultura distinta, adquiriendo una noción de lo que esto significa, conociendo las similitudes y diferencias de la propia cultura escolar. Lo anterior podría generar un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado social, cultural, natural y espiritualmente adecuado al entorno de los estudiantes (Quintriqueo y Torres, 2012).

El objetivo de esta educación es la formación integral del individuo, lo que engloba el desarrollo de diferentes capacidades comunes a toda persona y la constitución de la identidad individual ligada al respeto por lo que es diverso y distinto (Cabrera, 2011; García, Sáez y Escarbajal de Haro, 1999 citado en Escarbajal, 2014). La Educación Intercultural pretende promover modos de comunicación (Gómez, 2010), favoreciendo el avance a una sociedad más inclusiva para conseguir los ideales de paz, libertad y justicia social (Escarbajal, 2014), logrando mayores niveles de Competencia Intercultural (Leiva, 2007; Pérez, 2014; Cano, Del Pozo, y Ricardo 2016).

Hoy en día, un elemento fundamental en el proceso educativo es la competencia que, según

El Parlamento Europeo, (2008 citado en Campos y Martín), 2016 es: la capacidad manifestada para emplear conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas en contextos académicos o laborales, en el desarrollo tanto personal como profesional de los individuos.

De esta forma Iglesias (2014), establece que una instancia útil para la profundización y fomento de la comprensión, el conocimiento y la actuación desde la perspectiva intercultural es a través de la formación de la Competencia Intercultural, la que:

"Es un conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Están orientadas a crear un clima en el que las personas se sientan aceptadas tal como son y apoyadas para desarrollar habilidades necesarias que exige interactuar de forma efectiva y justa en el grupo de iguales" (Hernández, 2011, p. 54).

Según los aportes de otros autores, la Competencia Intercultural permitiría la interacción entre personas (Deardorff, 2009; Sanhueza, Paukner, San Martín y Friz, 2012) y/o las acciones individuales, sociales, específicas y estratégicas que poseen manifestaciones en áreas cognitivas y afectivas a través de conductas en el ámbito social y cultural, favoreciendo la comunicación (Vilà, 2008; Bolten, 2007 citado en Pozo y Aguaded, 2012; Bazgan y Norel, 2013; Lustig y Koester, 2013) y adaptación (Castro, 2011).

Según Aguado, (2003) y Hernández (2011) la Competencia Intercultural está compuesta por tres dimensiones: las I) Actitudes, en donde se considera el conocimiento acerca de la valoración positiva sobre la cultura, la concientización de que los estereotipos y los componentes emocionales pueden afectar el modo de relacionarse con otros grupos; a través del II)

Conocimiento se indaga sobre la capacidad de entendimiento de los valores personales con respecto a los prejuicios, discriminación y estereotipos, además del conocimiento de la propia etnia, historia y lengua relacionándose con la identidad, semejanza y discrepancia cultural; mientras que, en las III) Habilidades abarca el desarrollo de la destreza para resolver los retos discriminatorios enfatizando en la búsqueda del relato y reflexión de una experiencia diferente a la propia etnia.

La interacción entre el pueblo mapuche y los chilenos no indígenas se enmarcaría en conflictos verificables a través de la historia de Chile, lo cual ha sido constatado por diversos efectos negativos para la población mapuche (Saiz, Merino y Quilaqueo, 2009), quienes han sido el centro de prejuicios y discriminación, asumiendo modelos dominantes desde la cultura mayoritaria que concentra instancias de desvalorización para sus miembros, replicándose en el sistema educacional y en las recientes generaciones, en donde los niños y adolescentes indígenas comienzan a legitimar los modelos discriminatorios impuestos por la sociedad (Díaz y Druker, 2007; Saiz, Merino y Quilaqueo, 2009).

Las diversas implicancias de la Competencia Intercultural a nivel educacional contribuyen a considerar la repercusión en el Clima Social Escolar referente a "La percepción por parte de alumnos y profesores de bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria" (Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya, 2006, p. 272).

Ahora bien, Aron, Milicic y Armijo (2012); Marín y Villegas (2016) plantean que el clima social escolar deviene de percepciones que las personas tienen de los diferentes aspectos de la comunidad educativa en la cual se encuentran insertas, a partir de sus experiencias en el sis-

tema escolar, incluyendo las relaciones interpersonales, tipo de convivencia, características de los vínculos existentes, normas y creencias.

Según Medina y Cacheiro, (2010) este se va construyendo en base a la modalidad de relaciones que se van estableciendo entre los miembros de la comunidad educativa y de la óptima interacción entre los seres humanos y sus culturas, requiriendo de un dominio de la Competencia Intercultural adecuada a un proceso de creciente complejidad y transformación de valores, para la prevención del acoso escolar y generación de un clima positivo en el aula.

El Clima Social Escolar influye en la generación de distintos comportamientos en los estudiantes, tales como, promover y bloquear conductas, construir percepciones negativas o positivas acerca de sí mismos o de los demás y desarrollar actitudes creativas (Aron et al, 2012; Mitchell y Bradshaw, 2013; Meristo y Eisenschmidt, 2014). Los estudios señalan que existe una relación directa entre un Clima Social

Escolar positivo y las habilidades cognitivas, afectivas, rendimiento académico y bienestar subjetivo en los alumnos (Loukas y Murphy, 2007; Guerra, Castro y Vargas, 2011; López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales, 2014), mientras que, un Clima Social Escolar negativo se asocia con la falta de motivación académica, estrés, depresión y altos índices de violencia escolar (Guerra et al, 2011; Guerra, Vargas, Castro, Plaza y Barrera, 2012; Kindekens, Romero, De Backer, Peeters, Buffel y Lombaerts, 2013; López et al., 2014).

En la actualidad el Clima Social Escolar se enmarcaría por un lado dentro del área de la evaluación y de la calidad de la educación y por otro en el área de la Interculturalidad (García, 2016).

De este modo, se presenta la siguiente pregunta de investigación: ¿La Competencia Intercultural está presente en estudiantes de enseñanza básica de las Escuelas de la localidad de Quepe de la comuna de Freire, y cómo se asocia con el Clima Social Escolar?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo General

Identificar la Competencia Intercultural presente en estudiantes de enseñanza básica de las Escuelas de la localidad de Quepe de la comuna de Freire y cómo este se asocia con el Clima Social Escolar.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar la presencia de la Competencia Intercultural en los estudiantes de enseñanza básica.
- Identificar el tipo de Clima Social Escolar en los estudiantes de enseñanza básica.
- Distinguir la asociación que la dimensión actitudinal tiene en el Clima Social Escolar de los estudiantes de enseñanza básica.
- Distinguir la asociación que la dimensión del conocimiento tiene en el Clima Social Escolar de los estudiantes de enseñanza básica.
- Distinguir la asociación que la dimensión de habilidades tiene en el Clima Social Escolar de los estudiantes de enseñanza básica.

Metodología

Característica de la Investigación

La investigación se abordó desde la metodología cuantitativa transversal, de tipo correlacional, lo que según Hernández, Fernández y Baptista, (2010) facilitaría conocer la asociación existente entre dos o más variables dentro de un determinado contexto, lo que permite alcanzar los objetivos de la investigación, en relación a la asociación entre la Competencia Intercultural presente y el Clima Social Escolar.

1.3 Población

Se realizó un estudio censal estadístico a un N de 102 estudiantes, donde 20,6% correspondía a estudiantes de Quinto año Básico, un 27,5% al Sexto año Básico, un 25,5% al Séptimo año Básico y un 26,5% al Octavo año Básico, de los cuales un 52% eran Hombres y un 48% Mujeres, además un 64,4% era Mapuche y un 35,3% No Mapuche, de los que un 46,1% pertenecía al sector Urbano y un 53,9% al sector Rural de las Escuelas de la localidad de Quepe, en el año 2017. En este estudio se utilizaron criterios de inclusión que debió cumplir el participante del proyecto, estos son: que la institución este adscrita al Programa de Educación Intercultural Bilingüe, encontrarse matriculado en un colegio de Quepe, asistir regularmente a la institución educativa, estar cursando quinto, sexto, séptimo u octavo año de Enseñanza Básica, tener entre 10 a 16 años de edad, y que su adhesión sea voluntaria. Por otro lado, como criterio de exclusión se consideró sólo aquellos estudiantes que se encuentran con matrícula activa pero que no asistan al colegio con regularidad, de igual modo no participaron alumnos que excedían la edad mencionada y quienes no devolvieron el consentimiento y asentimiento firmados.

1.4 Instrumentos

Para la medición de la Competencia Intercultural se utilizó la adaptación realizada al Cuestionario de Auto-evaluación de la Competencia Intercultural en Alumnado de Primaria (CIAP) elaborado y adaptado por Hernández y Cardona (2007). El cuestionario se compone de dos apartados, el primero orientado a recolectar datos demográficos, y el segundo constituido por 30 ítems que se encuentran divididos en conocimientos (9 ítems), habilidades (9 ítems)

y actitudes (12 ítems), que son evaluados por una escala Likert (Nada de acuerdo = 1, Algo de acuerdo = 2, Bastante de acuerdo = 3, Muy de acuerdo = 4), lo que propicia la medición de la competencia del alumnado para manejarse y relacionarse con estudiantes de otra cultura (Hernández, 2011).

Para la utilización del Cuestionario de Autoevaluación de la Competencia Intercultural para estudiantes de enseñanza básica (CIEB) adaptado por los investigadores, el que se compone de dos apartados, el primero orientado a recolectar datos demográficos, y el segundo constituido por 21 ítems que se encuentran divididos en conocimientos (8 ítems), habilidades (6 ítems) y actitudes (7 ítems), que son evaluados por una escala Likert (Nada de acuerdo = 1, Algo de acuerdo = 2, Bastante de acuerdo = 3, Muy de acuerdo = 4), este se sometió a una evaluación de la validez de contenido a través de la revisión por 5 jueces expertos, lo según Escobar y Cuervo (2008) es el número mínimo que se requiere. Además, se efectuó una prueba piloto para garantizar la confiabilidad del test a través del análisis de los ítems (Tornimbeni, Pérez y Olaz, 2008) en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS®), el cual arroja un Alfa de Cronbach de 0,896. Para la realización de la prueba piloto se utilizaron los criterios de inclusión de la población meta. Ésta se efectuó sobre una muestra de 35 estudiantes que fueron seleccionados de forma aleatoria.

El instrumento que se utilizó para la medición de Clima Social Escolar desde la percepción de los estudiantes es el Cuestionario para evaluar el Clima Social del Centro Escolar (CECSCE), construido en España por Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya, en el año 2006. Subsiguientemente Guerra, Castro y Vargas en el 2010 lo adaptan en Chile, concluyendo que presenta adecuados índices de confiabilidad y validez (Guerra et al, 2012). De igual forma, en Chile se efectuó su validación por Gálvez en

el año 2011 (Gálvez, Tereucán, Muñoz, Briceño, Mayorga, 2013).

El cuestionario consta de 14 ítems, medidos a través de una escala de puntuación del 1 al 5 (Nunca = 1, Muy pocas veces = 2, Algunas veces = 3, Bastantes veces = 4, Muchas veces = 5), en donde se evalúan dos factores. El primer factor apunta a la percepción del estudiante con respecto a las relaciones sociales con el entorno escolar, referido a la capacidad de ayuda y sentimientos de bienestar; el segundo factor enfatiza a la percepción de los estudiantes con respecto a las relaciones sociales establecidas con los profesores, exigencia académica, justicia y accesibilidad en el trato. A través de la sumatoria de ambas escalas se puede obtener una medida de Clima Social General (Trianes et al., 2006).

El instrumento presenta características psicométricas apropiadas para su utilización, con una escala a nivel general y de factores adecuada en la consistencia interna, obteniendo un coeficiente de alfa de Cronbach de 0,841 y los ítems del cuestionario son homogéneos debido a que todas las correlaciones son altamente significativas con respecto a la validez de constructo presenta una estabilidad adecuada (Gálvez et al., 2013). Además, un estudio realizado en estudiantes Chilenos por Guerra et al., (2012), destaca que el instrumento presenta una adecuada fiabilidad, ya que presentó un alfa de 0,83 para el Clima del Centro y uno de 0,72 para el Clima del Profesorado, enfatizando que el CECSCE presentó un alfa de 0,86 a nivel global. De acuerdo a las propiedades psicométricas que posee el CECSCE este es apropiado para la medición de la percepción de los estudiantes en relación al Clima Social Escolar (Trianes et al., 2006).

1.5 Procedimientos

Fase 1:

Se efectuó el contacto con los directores de los establecimientos educacionales seleccionados, a través de la carta de autorización, quienes tuvieron la opción de rechazar o autorizar (mediante la firma del formulario de proyecto de investigación para evaluación del comité de ética para la investigación) la solicitud de la investigación. Luego el proyecto de investigación fue aprobado por el comité de ética de la Universidad Santo Tomás, sede Temuco y de la Universidad Santo Tomás, sede Osorno. Posteriormente se realizó una revisión por 5 jueces expertos al cuestionario CIAP, realizando modificaciones y la eliminación de 4 ítems. Después se llevó a cabo una aproximación a los colegios para la entrega de los consentimientos y asentimientos informados a los estudiantes de enseñanza básica y a sus representantes legales, explicando el contenido del documento, principalmente el anonimato, participación voluntaria y la confidencialidad de la información entregada, dándose además la ocasión para aclarar las dudas que surjan al respecto.

Fase 2:

Se realizó la aplicación del cuestionario CIEB a través de una prueba piloto a un N de 35 personas de la población objetivo, para garantizar la confiabilidad del test a través del análisis de los ítems, arrojando un Alfa de Cronbach de 0,896. Posteriormente se administró de manera colectiva los cuestionarios CIEB y CECSCE a todos los estudiantes que presentaron firmados el consentimiento y el asentimiento.

Fase 3:

Y recolectados los datos se elaboró una matriz de datos en el (SPSS®), versión 19, para Windows, se realizaron los análisis cuantitativos y descriptivos de la población. Los resultados de la investigación fueron expuestos a través de

una presentación formal, coordinada por los ejecutores del estudio y por la investigadora responsable, siendo efectuada en las dependencias de las instituciones educativas y dirigida a los participantes del estudio.

1.6 Plan de análisis

Se realizó un análisis estadístico descriptivo transversal, en donde se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS®), versión 19, para Windows. Se elaboró una matriz de datos de las respuestas del CIEB y del CECSCE. Luego, se efectuó un análisis exploratorio de datos para identificar posibles errores al tipear y se identificó la distribución normal de las variables a través de Kolmogorov-Smirnov. El análisis descriptivo se realizó sobre las variables sexo, edad, pertenencia a zona urbana o rural y pertenencia a la etnia mapuche.

Para las matrices establecidas se utilizó la R de Pearson en donde la significancia estadística corresponde a $p < 0,05$ para determinar la relación entre las variables cuantitativas de los cuestionarios CIEB y CECSCE, posteriormente se procedió a normalizar las variables: Dimensión del Conocimiento, Dimensión de Habilidades, Dimensión de Actitudes, Relativo al Centro Escolar y Relativo al Profesorado, las cuales no presentaron comportamiento normal a través de Log N, por lo tanto, se utilizó la prueba no paramétrica Rho Spearman.

Resultados

Tabla 1

		Bajo/a	Mediano/a	Alto/a
Conocimiento	2,14 ± 0,704	19 (18,6%)	50 (49,0%)	33 (32,4%)
Habilidades	2,43 ± 0,554	3 (2,9%)	52 (51,0%)	47 (46,1%)
Actitudes	2,41 ± 0,680	11 (10,8%)	38 (37,3%)	53 (52,0%)
C. Intercultural	2,37 ± 0,644	9 (8,8%)	46 (45,1%)	47 (46,1%)
Profesores	2,65 ± 0,478	0 (0%)	35 (34,3%)	67 (65,7%)
Centro Escolar	2,60 ± 0,493	0 (0%)	41 (40,2%)	61 (59,8%)
Clima General	2,66 ± 0,477	0 (0%)	35 (34,3%)	67 (65,7%)

Datos presentados como Media ± Desviación estándar. Conocimiento. Habilidades. Actitudes. C. Intercultural. Profesores. Centro escolar. Clima general. Datos presentados como Media (%). Bajo/a. Mediano/a. Alto/a.

En la tabla 1, se comienza nombrando en forma vertical las variables utilizadas: Dimensión del Conocimiento, Dimensión de Habilidades, Dimensión de Actitudes, total de Competencia Intercultural, Relativo al Profesorado, Relativo al Centro Escolar y finalmente el total del Clima Social General. Luego en la parte superior para determinar los resultados se establecen categorías tales como: Bajo/a, Mediano/a, Alto/a, lo cual depende de los valores estadísticos entregados. Se aprecia una tendencia a una Mediana Dimensión del Conocimiento y Mediana Dimensión de Habilidades; mientras que, se puntúa como Alto/a a: Dimensión de Actitudes, Relativo al profesorado al Centro Escolar, se destaca la tendencia a una Alta Competencia Intercultural y un Alto Clima Social General en los estudiantes. Se destaca en los datos la ausencia de valores bajos en la Percepción del Clima Social Escolar.

Tabla 2
Correlaciones

	Bajo/a	Mediano/a	Alto/a
Dimensión del conocimiento	$p = 0,295$ $p = 0,003^*$	$p = 0,219$ $p = 0,027^*$	$p = 0,293$ $p = 0,003^*$
Dimensión de habilidades	$p = 0,251$ $p = 0,011^*$	$p = 0,400$ $p = 0,000^*$	$p = 0,388$ $p = 0,000^*$
Dimensión de conocimientos	$p = 0,380$ $p = 0,000^*$	$p = 0,340$ $p = 0,000^*$	$p = 0,417$ $p = 0,000^*$
Competencia intercultural	$p = 0,386$ $p = 0,000^*$	$p = 0,369$ $p = 0,000^*$	$p = 0,435$ $p = 0,000^*$

Datos presentados a través de correlaciones R de Pearson: Clima General. Competencia Intercultural. Para la comparación de las variables no paramétricas: Profesorado. Centro Escolar. Conocimiento. Habilidades. Actitudes. Se utilizó Log N y la prueba Rho de Spearman.

* Existe significancia estadística $p < 0,05$.

En la tabla 2, primero se nombran las variables implicadas, en la parte superior están las dimensiones del cuestionario CECSCE, las cuales son: Relativo al Profesorado y Relativo al Centro Escolar, además se establece el total de Clima Social General. Con respecto a las variables en vertical corresponden al Cuestionario CIEB, las cuales son: Dimensión del Conocimiento, Dimensión de Habilidades y Dimensión de Actitudes, finalmente se establece el total correspondiente a la Competencia Intercultural. Se relacionaron las variables: Clima Social General y Competencia Intercultural presentándose el valor r proporcionado por la prueba paramétrica R de Pearson estableciendo una moderada correlación lineal positiva. Mientras que, en las otras variables se presentan los valores p proporcionados por la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

Tabla 3
Competencia Intercultural y Clima Social

Sexo		
C. Intercultural Clima General	Mujeres	Hombres
	3,060 ± 0,498 4,034 ± 0,513	2,786 ± 0,568 3,787 ± 0,634
Procedencia		
C. Intercultural Clima General	Urbano	Rural
	2,789 ± 0,540 3,851 ± 0,630	3,028 ± 0,640 3,952 ± 0,553
Etnia		
C. Intercultural Clima General	Mapuche	No Mapuche
	3,092 ± 0,437 3,970 ± 0,530	2,598 ± 0,599 3,788 ± 0,677

Datos presentados como Media ± Desviación estándar. Sexo. Procedencia. Etnia. C. Intercultural. Clima General.

En la tabla 3, se observan los puntajes medios obtenidos por la variable sexo en las dimensiones de Competencia Intercultural y Clima Social General, se aprecian diferencias en la percepción relativo al sexo, dando cuenta de una mayor puntuación en las mujeres.

En el siguiente apartado se observan los puntajes medios obtenidos por la variable procedencia en la cual se evidencia una diferencia, de esta forma se aprecia que los estudiantes que pertenecen a una zona rural tienen una mayor Competencia Intercultural y una mejor percepción del Clima General que los que pertenecen al sector urbano.

En el último apartado se observan diferencias en los puntajes medios obtenidos por la variable etnia, en la cual se aprecia que los estudiantes que pertenecen a la etnia Mapuche tienen una mayor Competencia Intercultural y una mejor percepción del Clima General que los que no pertenecen.

Discusión

Respecto al primer objetivo planteado en esta investigación, y en relación con los resultados obtenidos estos muestran la existencia de la Competencia Intercultural, la cual se presenta como Alta (46,1%) por parte de los estudiantes de enseñanza básica, observándose que sus dimensiones tienden a puntuar como Media y Alta. Esto tiene directa relación con el estudio realizado por Cano, Del pozo y Ricardo, (2016) el que destaca que los estudiantes tienen un desarrollo global Alto de la Competencia Intercultural, en donde un 86% de estos se encasilla en las categorías Bastante y Mucho.

De esta forma los estudiantes poseerían los conocimientos, habilidades y actitudes que componen la Competencia Intercultural (Aguado, 2003), lo que les permitiría interactuar de forma efectiva y justa en el grupo de iguales (Hernández, 2011). Esto favorecería que los escolares manifiesten una adecuada interacción con personas pertenecientes a culturas distintas a la suya (Deardorff, 2009; Sanhueza et al., 2012).

La existencia y desarrollo de Competencia Intercultural, se podría deber a la presencia de una mayor cantidad de escolares que pertenecen al pueblo Mapuche, esto se corrobora con la diferencia presentada en los resultados en donde se destaca que los estudiantes Mapuche presentarían una mayor Competencia Intercultural. También, podría influir el sello más Intercultural que destacan los propios establecimientos y la implementación del programa del Ministerio de Educación "PIEB" lo que posiblemente favorecería que los estudiantes presenten una Alta Competencia Intercultural.

Desde el contexto de diversidad cultural en el cual se encuentran insertos los estudiantes, se pretendería avanzar hacia un enfoque Intercultural, por lo que sería necesario que cuenten con esta habilidad, pues como señala Jaramillo, (2013) la IX Región de La Araucanía posee una población mapuche del 23,4%, caracterizándose como un referente histórico y territorial de este pueblo originario.

En relación al segundo Objetivo propuesto en

el estudio se puede evidenciar la presencia de un Clima Escolar Alto, lo que difiere de los resultados del estudio realizado por Guerra et al (2012) en Estudiantes Chilenos, en donde estos perciben un Clima Escolar Moderado. Dentro de la investigación antes mencionada se destaca que existirían diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones del Clima Relativo al Centro y del Profesorado, enfatizando que el primero es percibido de forma más favorable que el segundo. Sin embargo, esto no es equiparable a los resultados de esta investigación, pues en relación al porcentaje de la percepción de las variables mencionadas no existiría una diferencia marcada. De esta forma el Clima Referente al Profesorado se presenta como Alto con (65,7%), mientras que el Clima Relativo al Centro se presenta de igual forma como Alto con un (59,8%); por lo tanto, no existiría una diferencia en la percepción de las variables del Centro y del Profesorado, sino que estas serían equiparables entre sí.

Desde otro punto Guerra et al (2012) establecen que existirían diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta al puntaje obtenido por mujeres en comparación con el de los hombres, señalando que estas puntuarían más alto en la variable del Clima General. Estos datos son equiparables a los resultados obtenidos, puesto que de igual forma se concluye que las mujeres puntúan más que los hombres, existiendo así una diferencia, lo que representaría que las mujeres perciben un mejor Clima General en comparación con los hombres.

De acuerdo con el objetivo general de este estudio, se comprueba la hipótesis de investigación dando cuenta de una moderada correlación lineal positiva entre estas variables. En relación con los resultados de esta investigación y la literatura expuesta se podría evidenciar la asociación entre una Alta Competencia Intercultural y un Clima Escolar Positivo (Alto). Por lo tanto, el ámbito educativo posibilitaría el encuentro para promover la ruptura de estereotipos, fomentando una construcción de identidades compartidas que permitirían la

unificación cultural (Escarbajal, 2014).

Según García (2016) actualmente el Clima Social Escolar se enmarcaría en el área de la Interculturalidad. En concordancia Vilá, (2008) enfatiza que para la convivencia entre los individuos en el contexto educativo el desarrollo de la Competencia Intercultural es un aspecto que ofrece aportaciones favorables para los alumnos y en palabras de Medina y Cacheiro, (2010) la mejora del Clima Escolar es el gran objetivo de los colegios, así como el dominio de la Competencia Intercultural para lograr una convivencia más empática y colaborativa en la comunidad. De acuerdo con lo anterior y en relación con los estudiantes participes de la investigación estos presentan un dominio de las dimensiones de la Competencia Intercultural: Conocimientos, Habilidades y Actitudes.

Respecto a la dimensión del Conocimiento Cano, Del pozo y Ricardo (2016) establecen que los estudiantes se enfocan en las características de su etnia, lengua, historia de sus ancestros y cultura, en donde la mayoría de ellos puntuaría Alto en esta dimensión. Según Aguado, (2003) el desarrollo de esta dimensión favorecería la capacidad para comprender los valores personales respecto de los prejuicios, la discriminación y los estereotipos. En relación con los estudios estos señalan que existe una relación directa entre un Clima Social Escolar positivo y las habilidades cognitivas (Guerra et al, 2011; López et al, 2014). Lo cual se vería reflejado en los resultados estadísticamente significativos en la asociación entre la dimensión del Conocimiento y del Clima Social Escolar, ya que la dimensión mencionada se constituiría por cogniciones, las que de ser favorables (habilidades cognitivas) aportarían al desarrollo de esta y del Clima positivo.

En la dimensión de Habilidades, según el estudio realizado por Cano, Del pozo y Ricardo (2016) el estudiante sería capaz de relatar la experiencia de interacción con una persona diferente, logrando identificar sus límites y el aporte de esta experiencia, se considera que los estudiantes puntuarían Alto en esta dimensión lo cual se relacionaría con la interacción con diversas culturas, disminuyendo los prejuicios, el racismo y las desigualdades. Es así como el Clima Social Escolar influye en la ge-

neración de distintos comportamientos en los estudiantes, promoviendo y bloqueando conductas (Mitchell y Bradshaw, 2013; Meristo y Eisenschmidt, 2014). Esta información se corroboraría con los resultados del presente estudio el cual arrojó que hay una significancia estadística entre la asociación de la dimensión de Habilidades y Clima Social Escolar, ya que este componente se constituiría por conductas, las que de ser favorables aportarían al desarrollo de esta y del Clima positivo.

De acuerdo con un estudio realizado por Cano, Del pozo y Ricardo, (2016) se observó que la mayoría de los estudiantes tuvieron una puntuación Alta en la dimensión de Actitudes, estableciéndose la necesidad de conocer su herencia y sensibilidad cultural. Desde el punto de vista de Leiva (2007) la dimensión de las actitudes podría concebirse a través de la afectividad como una herramienta para la disminución en torno a las discriminaciones y prejuicios racistas, logrando mejorar la convivencia y el Clima Social Escolar. Lo cual coincidiría con la asociación estadísticamente significativa entre la dimensión de las Actitudes y Clima Social Escolar, ya que este componente se constituiría por los afectos, que al ser favorables aportarían al desarrollo de esta y del Clima positivo.

En lo expuesto por García (2016) las mujeres y las personas pertenecientes a minorías étnicas destacan por su mayor apertura Intercultural, lo que podría asociarse con los resultados obtenidos, en donde se observa una diferencia respecto a que las mujeres y quienes pertenecen al pueblo Mapuche puntuaron más alto en relación con la Competencia Intercultural. Por otra parte, en relación con la procedencia Urbano/Rural, los resultados de esta investigación presentaron una diferencia en aquellos procedentes del sector Rural, quienes puntuaron más en la Competencia Intercultural.

Durante el proceso de investigación surgieron ciertas limitaciones, apareciendo restricciones dentro del estudio cuantitativo, tales como: los escasos antecedentes teóricos y empíricos sobre la temática abordada, la poca variedad de instrumentos adaptados en Chile para medir la Competencia Intercultural, por lo que fue necesario la adaptación del cuestionario "CIAP" para su posterior utilización.

Es relevante desarrollar nuevas líneas de investigación que aborden la temática de la Competencia Intercultural, indagando en posibles variables que podrían influir en el desarrollo de esta Habilidad, ya sea por el contexto familiar, cultural (pertenecientes o no a pueblos originarios), o demográfico, esto con relación a los cambios a nivel país producto de los migrantes y su integración en los contextos educativos de Chile. También, sería relevante formular proyectos de intervención con el objetivo de desarrollar y mantener una adecuada Competencia Intercultural en estudiantes de diferentes contextos. Además, sería importante tener un enfoque mixto de abordaje del fenómeno, para así tener una visión más holística e integral de la situación.

Referencias

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Alfaro, S., González, M. E., Mujica, L., Segato, R., y Villasante, M. (2007). *Educación en ciudadanía, intercultural*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Aron, A. M., Milicic, N., y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación –Escala de Clima Social Escolar, ECLIS–. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Barletta, N. (2009). Intercultural Competence: Another Challenge. *Profile Issues in Teacher's Professional Development*, 11, 143-158.
- Bazgan, M. y Norel, M. (2013). Explicit and Implicit Assessment of Intercultural Competence. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 76, 95-99.
- Becerra, S. (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuche en Chile. *Revista de educación*, N° extraordinario, 163-181.
- Becerra, S. (2012). Educación en contextos de pobreza: visibilización del fenómeno de prejuicio étnico docente. *Educere*, 16(53), 137-146.
- Becerra, S., Godoy, M., Véjar, M., y Vidal, N. (2013). Violencia y conductas de rechazo social en la escuela: sus efectos en el estudiante indígena. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, 16(2), 9-18.
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76.
- Cabrera, I. (2011). *Educación intercultural del estudiante universitario: modelo desde la labor educativa del año académico*. (Tesis doctoral). Santa Clara: Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Recuperado de: <http://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/3560/Educaci%C3%B3n%20intercultural%20del%20estudiante%20universitario.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campos, A., y Martín, R. (2016). Percepción de las competencias profesionales de los graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Revista De Psicología Del Deporte*, 25(2), 339-346.
- Casas, J., Domínguez, J., García, C., Martos, E., Rivera, L. y Zamora, A. (2010). *Estadística para las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces S.A.
- CASEN. (2013). Pueblos indígenas síntesis de resultados. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013_Pueblos_Indigenas_13mar15_publicacion

cacion.pdf

Castro, A. (2011). La evaluación de las competencias culturales de los líderes mediante el inventario de adaptación cultural. *Anales de psicología*, 27(2), 507-517.

Cano, J., Del Pozo, F., y Ricardo, C. (2016). Competencia intercultural de estudiantado de educación superior: un estudio en la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). *Revista Encuentros*, 14 (2). 159-174.

Deardorff, D. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. California: SAGE Publications.

Deardorff, D. (2015). Intercultural Competence: mapping the future research agenda. *International Journal of international Relations*, 48, 3-5.

Díaz, T. y Druker, S. (2007). La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 33, 63- 77.

Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación: Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 32(1), 21-31.

Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en el contexto social y educativo. *En-clave Pedagógica*, 13, 91-99.

Escobar J, y Cuervo A. (2008). Validez de Contenido y Juicio de Expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

Gálvez, J., Tereucán, J., Muñoz, S., Briceño, C., y Mayorga, C. (2013). Propiedades psicométricas del cuestionario para evaluar Clima Social del Centro Escolar (CECSCE). *LIBERABIT*, 20(1), 165-174.

García, M. (2016). Estudios de las relaciones entre la resistencia cultural y el clima social de aula en profesores de educación secundaria. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/40730/1/T38143.pdf>

Gómez J., y Hernández, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco*, 17(48), 11-34.

Gómez, M. (2010). Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-25.

Guerra, C., Castro, L., y Vargas, J. (2011). Examen psicométrico del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar en estudiantes chilenos. *Psicothema*, 23(1), 140-145.

Guerra, C., Vargas, J., Castro, L., Plaza, H., y Barrera, P. (2012). Percepción del Clima Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 103-115.

Hammer, M. (2015). The Developmental paradigm for intercultural competence research. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 12-13.

Hernández, J. A. (2011). *La competencia intercultural en alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. Alicante. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/23655>.

Hernández, J. A. y Cardona, M. C. (2007). *Cuestionario de Auto-evaluación de la Competencia intercultural en alumnado de primaria (documento inédito)*. Alicante: Universidad de Alicante.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación Quinta Edición*. México: McGRAW-HILL.

Hombrados, I., y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de psicología*, 29(1), 108-122.

Ibáñez, N., Díaz, T., Druker, S., y Rodríguez, M. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 59, 215-240.

Iglesias, E. (2014). La formación en interculturalidad en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 167 - 182.

Jaramillo, L. H. (2013). Cinco décadas de transformaciones en La Araucanía Rural. *Polis (Santiago)*, 12(34), 147-164.

Kindekens, A., Romero, V., De Backer, F., Peeters, J., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2013). Enhancing student wellbeing in secondary education by combining self-regulated learning and arts education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (116) 1982 - 1987.

Leiva, J. (2007). *Educación y Conflicto en Escuelas Interculturales (Tesis doctoral)*. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16851717.pdf>

Liu, S. (2012). Rethinking intercultural competence: global and local nexus. *Journal of Multicultural Discourses*, 7(3), 269-275.

López, V., Bilbao, M.A., Ascorra, P., Moya, I., y Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 15-25.

- Loukas, A., & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology* (45), 293-309.
- Lustig, M. y Koester, J. (2013). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Marín, M., y Villegas J. (2016). Clima, autoestima y violencia escolar en estudiantes de séptimo básico a cuarto medio en una escuela de la comuna de Alto Hospicio, Chile. *Huellas: Revista del observatorio sobre la Violencia y la Convivencia en la Escuela*, 4, 60-74.
- Medina, A., y Cacheiro, M. (2010). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón*, 62 (1), 93-107.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Ministerio de Educación. (2009). Ley 20.370 Establece la ley general de educación. Santiago de Chile: Autor.
- Mitchell, M. M., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599-610.
- Papalia, D., Duskin, R., Martorel, G., Berber, E. y Vázquez, M. (2012). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill.
- Pérez, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles Educativos*, 36(145), 175-187.
- Pozo, C., y Aguaded, J. I. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 441-458.
- Quilaqueo, R. y Torres, C. (2013). Multiculturalidad e Interculturalidad: Desafíos Epistemológicos de la Escolarización desarrollada en Contextos Indígenas. *Alpha*, (37), 285-300.
- Quintriqueo, S., y Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 16-33.
- Rehaag, I. (2010). La perspectiva intercultural en la educación. *El Cotidiano-Revista De La Realidad Mexicana*, 160, 75-83.
- Saiz, J., Merino, M. y Quilaqueo, D. (2009). Meta-estereotipos sobre los indígenas mapuches de Chile. *Interdisciplinaria*, 26(1), 23-48.

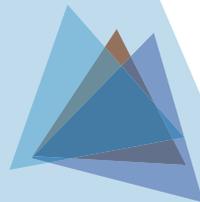
Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V., y Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones en la práctica educativa. *Folios*, 36, 131-151.

Tornimbeni, S., Pérez, E., y Olaz, F. (2008). *Introducción a la Psicometría 1ª* ed. Buenos Aires: Paidós.

Trianes, M. V., Blanca, M. J., De la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.

Vilà, R. (2008). La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. *CIDE: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Colección investigación*, 182, 215.

Williamson C, Guillermo. (2012). Educación en la Araucanía: El mirar de los niños y niñas mapuche sobre sí mismos. *Revista chilena de pediatría*, 83(6), 529-532.



AITUE
FUNDACION

**ASOCIACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA
INTERCULTURAL PRESENTE Y CLIMA SOCIAL
ESCOLAR EN LOS COLEGIOS DE QUEPE,
COMUNA DE FREIRE**