

Actitudes hacia la diversidad cultural en estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión



Angélica María Lavao Ortiz

**Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación
Maestría en Educación para la Inclusión
2021**

Actitudes hacia la diversidad cultural en estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión



Angélica María Lavao Ortiz

Tesis presentada como requisito para optar al título de

Magister en Educación para la Inclusión

Tutor: Mg. Willian Sierra Barón

**Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación
Maestría en Educación para la Inclusión
2021**

Nota de aceptación

Firma del jurado 1

Firma del jurado 2

Firma del jurado 3

Neiva, abril de 2021

Agradecimientos

Agradecimientos al investigador y docente Mg. Willian Sierra Barón, asesor de tesis, por todo el apoyo que me brindó en este proceso; reconozco su paciencia al comprender mi momento de maternidad con dos bebés, en pleno tiempo de pandemia.

A mi esposo Fabián Díaz Patiño, por el apoyo incondicional y constante; por estar tan pendiente de nuestros hijos ayudándome a sacar los espacios para el desarrollo de la tesis. Su apoyo emocional y motivacional para continuar cuando veía que los tiempos eran tan cortos, mientras nos entrenábamos con nuestro segundo hijo, cumpliendo aislamiento, trabajando y estudiando simultáneamente.

A mis hijos Juan Emanuel y Matías Alejandro, también por la paciencia y comprender que su mamá no estaba con ellos todo el tiempo que ellos requerían.

A mis padres José Lavao y Mariela Ortiz, quienes desde muy pequeña me orientaron y mostraron la importancia de la educación y sembraron en mí el deseo de superarme académicamente cada vez más; por su apoyo tanto económico como emocional, y por ayudarnos con los niños cuando mi esposo y yo no podíamos.

Agradecimientos también a la Maestría en Educación para la Inclusión por todas las orientaciones dadas, por la oportunidad de poder realizar mi tesis con los estudiantes y graduados de la Maestría, y facilitarme los datos requeridos en los tiempos esperados.

Angélica María

Resumen

El propósito del estudio de tipo no experimental descriptivo es analizar las actitudes hacia la diversidad cultural y sus factores asociados. Participaron 158 profesionales de la docencia, graduados o que cursan actualmente la Maestría en Educación para la Inclusión, ofrecida por la única universidad oficial de una ciudad intermedia en Colombia. Se aplicó un cuestionario inspirado en la escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC), integrada por 24 ítems con opciones de respuesta tipo Likert, sumados a preguntas descriptivas de tipo demográfico. Se concluye que los docentes graduados o que se encuentran cursando la Maestría, tienden a reducir en ellos actitudes negativas, de manera que las inclinaciones psicológicas señaladas en el instrumento son las que se esperan en su práctica cotidiana. Los datos mostraron que, en general, no existen diferencias significativas entre las actitudes de los estudiantes y las actitudes de los graduados con respecto a la diversidad cultural, descartándose además asociación lineal entre esta variable y factores demográficos como la edad o el sexo. Se identifica que ni el proceso formativo ni otras dimensiones demográficas están directamente relacionadas con las perspectivas socioculturales de quienes hacen parte de la Maestría. Se genera una nueva conjetura: sí podrían estar asociadas las actitudes positivas hacia la diversidad cultural, con otros factores como la vocación docente y el interés académico por la educación inclusiva. Por ello, se recomienda que el constructo sea tenido en cuenta en estudios exploratorios futuros para medir las actitudes hacia la diversidad cultural en otros profesionales de otros programas de postgrado, buscando una correlación con quienes cursan esta Maestría.

Palabras clave: actitudes, diversidad cultural, docentes, maestría, educación para la inclusión.

Abstract

The purpose of the non-experimental descriptive research is to analyze attitudes towards cultural diversity and its associated factors. 158 teaching professionals participated, graduates or who are currently studying the Master's Degree in Education for Inclusion, offered by the only official university of an intermediate city in Colombia. A questionnaire inspired by the Attitudes towards Cultural Diversity (ADC) scale proposed by Llorent & Álamo, 2016; Alamo, 2018; Llorent and Álamo, 2019), made up of 24 items with Likert-type response options, added to descriptive questions of a demographic type. It is concluded that teachers who are graduates or who are studying the Master's degree tend to reduce negative attitudes in them, so that the psychological inclinations indicated in the instrument are those expected in their daily practice. The data showed that, in general, there are no significant differences between the attitudes of the students and the attitudes of the graduates with respect to cultural diversity, also ruling out a linear association between these variable and demographic factors such as age or sex. It is identified that neither the training process nor other demographic dimensions are directly related to the sociocultural perspectives of those who are part of the Master's Degree. A new conjecture is generated: positive attitudes towards cultural diversity could be associated with other factors such as teaching vocation and academic interest in inclusive education. Therefore, it is recommended that the construct be taken into account in future exploratory studies to measure attitudes towards cultural diversity in other professionals from other postgraduate programs, seeking a correlation with those who are studying this Master's degree.

Keywords: Attitudes, Cultural diversity, Teachers, Master of Education for Inclusion.

Índice General

	Pág.
Introducción	11
Capítulo Uno	15
I. Descripción del Problema de Investigación	15
1.1. Planteamiento del problema	15
1.2. Formulación de la pregunta	22
1.3. Objetivos	22
1.3.1. Objetivo General	22
1.3.2. Objetivos Específicos	23
1.4 Justificación	23
Capítulo Dos	27
II. Antecedentes y Referente Teórico	27
2.1. Antecedentes	27
2.1.1. Actitudes hacia la diversidad cultural y procesos de inclusión en docentes	28
2.1.2. Actitudes contrarias a la diversidad cultural en el ámbito formativo: Sus consecuencias	33
2.1.3. La diversidad cultural por parte de otros profesionales que demandan cuidado e intervención social	37
2.2. Referente Teórico	39

	11
2.2.1. Diversidad cultural e interculturalidad desde las Pedagogías Crítica y Post-crítica	39
2.2.2. La inclusión en la escuela: Dos discursos mundiales	42
2.2.3. Atención a la diversidad cultural	44
2.2.4. Prácticas educativas interculturales	46
2.2.5. Las actitudes frente a la diversidad cultural	48
2.2.6. La dimensión cognitiva dentro de la diversidad cultural	50
2.3. Marco legal y normativo	52
2.4. Marco contextual	53
Capítulo Tres	55
III. Metodología	55
3.1. Enfoque metodológico de la investigación	55
3.2. Tipo de estudio	55
3.3. Población	55
3.4. Diseño muestral	55
3.5. Descripción de las Variables	56
3.6. Técnicas de Recolección de Información	58
3.7. Fuentes de Información	59
3.8. Proceso de obtención de la Información	59
3.9. Técnicas de Procesamiento y Análisis de los datos	60

	12
3.10. Control de errores y sesgos	60
3.11. Consideraciones éticas	60
Capítulo Cuatro	62
IV. Resultados	62
4.1. Resultados estadísticos del cuestionario -Variable demográfica	62
4.2. Resultados estadísticos del cuestionario -Variable Actitud hacia la diversidad cultural en estudiantes y graduados	67
Capítulo Cinco	72
V. Discusión	72
Capítulo Seis	78
VI. Conclusiones	78
Capítulo Siete	80
VII. Recomendaciones y Limitaciones	80
Referencias	81

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Las variables de estudio	57
Tabla 2. Distribución por sexo	63
Tabla 3. Estrato socioeconómico	64
Tabla 4. Estado civil	65
Tabla 5. Cohorte a la que pertenecen	65
Tabla 6. Sector donde laboran	66
Tabla 7. Contextos en donde ha pasado la mayor parte de su vida	66
Tabla 8. Actitudes hacia la diversidad cultural en estudiantes y graduados	67
Tabla 9. Asociación entre las actitudes hacia la diversidad cultural y edad	69
Tabla 10. Asociaciones entre el rol (Estudiante – Graduado) y las actitudes hacia la diversidad cultural	70
Tabla 11. Asociaciones entre el sexo y las actitudes hacia la diversidad cultural	71

Introducción

La diversidad cultural presenta en la actualidad una dinámica poco estudiada dentro de los profesionales dedicados a la docencia en Colombia; sin embargo, en el marco del posacuerdo y en atención a los propósitos de dejar atrás los efectos de la violencia, la inclusión tiene en la docencia, una firme aliada. Este país, protagonista del conflicto armado más largo en la historia de la humanidad, ha permanecido marcado por posiciones que, con dificultad, le permiten al maestro alcanzar ideales éticos; el tradicionalismo ha imperado en muchas esferas y con él, las relaciones de poder, relaciones discriminatorias, que coartan la convivencia, pero, por fortuna, el panorama comienza a tornarse alentador.

En medio de este panorama, y desde el lente de la diversidad cultural, se evidencia cómo las universidades contemplan el resultado de su proceso de formación de maestros, pensando en niños y jóvenes con ritmos de aprendizaje distintos y diferenciados, se recuerda a Muntaner (2010) cuando al referirse a ella, la declara inherente a la experiencia humana, especialmente, a la experiencia escolar.

El campo educativo asume así, que los lineamientos que se construyen son un estandarte dentro de los programas de posgrado como es el de la Maestría en Educación para la Inclusión ofrecido en la Universidad Surcolombiana (USCO), de tal forma que se persista en reivindicar la participación del *alma máter* en la orientación ética de la región surcolombiana.

Y es que la discriminación hace parte de los matices que también posee la violencia en Colombia, subrayando que aquella ha sido considerada como uno de los limitantes para garantizar la inserción; uno de los episodios se vivencia en relación con los ciudadanos que llegan al país procedentes del extranjero: los inmigrantes se observan como parte de una población vulnerable (CIDH -Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2013) y así ahonda en ellos el tema de las injusticias sociales.

De manera que atendiendo la forma no solo como persiste la xenofobia, sino como también en el país y en gran parte del continente latinoamericano aún se observan episodios homófobos y de otras formas de exclusiones, enraizadas a la discriminación y al machismo (Rivero, 2019), es que la escuela y los profesionales que abanderan la ética del cuidado, pueden minimizar el sostenimiento de ambientes hostiles.

Los esfuerzos académicos como este, corroboran que, atendiendo la inclusión y agotando todos los esfuerzos por garantizar que entre los actores sociales de la escuela la búsqueda por fortalecer las actitudes positivas hacia la diversidad cultural continúe, se estaría aportando a la paz tan anhelada en el país, en donde la pluralidad se levanta aún como una especie de telón de fondo, un eco lejano sin visibilidad y, en otras, como una realidad palpable y presente en la cotidianidad.

Este estudio de tipo no experimental descriptivo, consiguió analizar las actitudes hacia la diversidad cultural y sus factores asociados en los 158 profesionales de la docencia, graduados o que cursan actualmente la Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, atendiendo el cuestionario inspirado en la escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC). Se sometieron las respuestas de los 24 ítems y de las preguntas descriptivas de tipo demográfico de manera transeccional, para lograr concluir que los docentes graduados o que se encuentran cursando la Maestría, tienden a manifestar inclinaciones psicológicas en el nivel que favorece su práctica cotidiana.

Los hallazgos muestran que, en general, no existen diferencias significativas entre las actitudes de los estudiantes y las actitudes de los graduados con respecto a la diversidad cultural, descartándose además asociación lineal entre esta variable y factores la edad o el sexo. De modo que las dimensiones demográficas tomadas dentro del instrumento, no se encuentran directamente relacionadas con las perspectivas socioculturales de los profesionales en la docencia

que pertenecen a la Maestría focalizada; sin embargo, se abren otras posibilidades de interpretación al cierre de este estudio, en torno a la posible asociación de las actitudes positivas hacia la diversidad cultural, con factores como la vocación docente y el interés académico por continuar la formación universitaria escogiendo postgrados alrededor de la escuela inclusiva. De ahí que este documento recomiende el abordaje del constructo en estudios exploratorios próximos que se den en la región huilense, para medir las actitudes hacia la diversidad cultural con la participación de profesionales de otros programas de postgrado, buscando una correlación con quienes cursan esta Maestría en educación para la Inclusión.

En ese orden de ideas, la presente investigación está compuesto por seis apartados, cuya estructura permite abarcar los aspectos que se mencionan a continuación:

El capítulo primero, titulado Planteamiento del problema, devela la realidad problemática, formula la pregunta que sintetiza el problema, presenta la justificación de la investigación y delimita el estudio, señalando los propósitos del mismo.

En el segundo capítulo denominado Antecedentes y referente teórico, se desarrollan en forma de subapartados, los antecedentes de la investigación, los postulados teóricos y que ofrecen aportes referenciales al estudio en cuanto a temáticas como las actitudes hacia la diversidad cultural y procesos de inclusión en docentes, las afectaciones como consecuencia de actitudes contrarias a la diversidad cultural en el ámbito formativo, las afectaciones a la diversidad cultural por parte de otros profesionales que demandan cuidado e intervención social, la diversidad cultural e interculturalidad desde las Pedagogías Crítica y Post-crítica, la inclusión en la escuela, la atención a la diversidad cultural, las prácticas educativas interculturales, las actitudes sostenidas hacia la diversidad cultural, y la dimensión cognitiva dentro de la misma; igualmente, el capítulo contempla el marco legal y el marco contextual.

En el tercer capítulo denominado Metodología, se desarrollan aspectos como el Enfoque metodológico de la investigación, el tipo de estudio, la población, el diseño muestral, la descripción de las variables, las técnicas de recolección de información, las fuentes de información, los procesos de obtención de la misma, las técnicas de procesamiento y análisis de los datos, el control de errores y sesgos, y se cierra el capítulo exponiendo las consideraciones éticas.

En el cuarto capítulo denominado Resultados, se abordan los resultados estadísticos del cuestionario en cada una de las principales variables: la variable demográfica, y la variable actitud hacia la diversidad cultural en estudiantes y graduados. Y finalmente, se ha redactado el capítulo quinto para las conclusiones y el capítulo sexto para las recomendaciones y limitaciones. El documento cierra con el espacio riguroso para las referencias bibliográficas y como único anexo, se da a conocer la relación de los 24 ítems que hacen parte del formulario empleado como instrumento en este estudio.

Capítulo Uno

I. Descripción del Problema de Investigación

1.1. Planteamiento del problema

Hasta hace algunas décadas, hablar en Colombia de diversidad centraba la esperanza de atender las diferencias entre un caucano, un valluno y un nariñense, así como entre los diversos pueblos indígenas, o entre los raizales de San Andrés y Providencia con respecto a los chocoanos. Sin embargo, siendo aún más contextualizados, se atiende hoy la diversidad con otras miradas (Cernada et al., 2018; véase también Mato, 2018; Rodríguez-Cruz, 2018).

Mirar la diversidad hoy, también se hace desde la atención debida a la perspectiva de género y al asesinato sistemático de líderes sociales entre quienes se tienen a miembros de la guardia indígena; por otra parte, también hace parte de la diversidad, el ejercicio de contemplar la creciente cifra de desplazados que, por motivos del dinamismo del conflicto interno, llegan a las aulas, e incluye la reflexión que, por su impacto social, debe hacerse entre los docentes alrededor de la inclusión de quienes se reincorporan a la vida civil por el proceso de paz que entabla el Estado colombiano (Félix, 2020); ello, sumado al tema de discapacidad que se suma a este abanico y en el que se ha avanzado seguramente.

Pero aparecen otros ingredientes, pues también hoy la diversidad motiva a celebrar la presencia de personas de otras nacionalidades en el propio territorio. De manera que surge un compromiso: el de develar las actitudes hacia la diversidad cultural en profesionales que se encuentran vinculados a contextos educativos, reconociendo que el profesorado en formación superior cuenta con la oportunidad de fortalecer la escuela inclusiva, y dichas actitudes hacen parte de su accionar docente en torno a la diversidad, en una región con todo ese engranaje y una notoria recepción de ciudadanos de otras nacionalidades, como lo es esta, la región huilense.

En esa medida, la necesidad principal que subyace a este esfuerzo se relaciona con la nula identificación de actitudes hacia la diversidad cultural presentes en estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión ofrecida por la Universidad Surcolombiana; sin dicha identificación, es improbable el resultado del esfuerzo académico de abarcar la perspectiva respecto a una escuela inclusiva que camine con pasos firmes haciéndosele frente a la exclusión, pero también a la segregación (Muntaner, 2010), en medio de las diferencias.

Al pensar en la diversidad cultural, se ha dejado de atender la dinámica de los procesos migratorios de los últimos años, especialmente cuando dentro de los principios que sostiene un Estado como el colombiano ante la migración, se encuentre el trato homogéneo; de modo que las oportunidades se brinden en un trato igualitario a migrantes como a nacionales, impidiendo que resurja la xenofobia y exclusión que la humanidad ha concebido (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 2018), en los países receptores.

A propósito, el hecho de que Colombia sea el mayor receptor de venezolanos en el mundo, como lo afirma la oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados - ACNUR (2019), se relaciona con la cercanía geográfica y con el factor consistente en que gran parte de ellos tienen a sus progenitores como colombianos de modo que se les posibilita el estatus migratorio (Diario del Huila, octubre 09 de 2018).

A la academia le interesa hoy comprender las actitudes que, con relación a los ciudadanos que llegan al país, provenientes de otras naciones experimentan los colombianos (Rivero, 2019); se habla de la manera como se exponen familias provenientes de otros países, a las actitudes estereotípicas propias del trato xenófobo y violento (Pineda & Ávila, 2019), en una nación en donde la escuela pretende superar el trato discriminatorio, pues este ha sido considerado como uno de los limitantes para garantizar la inserción.

Al considerar que la nación colombiana acoge la mayoría de los refugiados y migrantes que provienen del vecino país venezolano (ACNUR, 2019), se trae a memoria que fue desde el año 2014 cuando pasar de Venezuela a Colombia comenzó a tomar fuerza; pero fue durante el primer semestre de 2018 cuando el número de ciudadanos venezolanos superó los 800 mil entre migrantes regulares e irregulares, de forma que se superó el 100% de aumento con relación a lo expuesto en torno al año 2017 (Alvarado et al. & Restrepo, 2018), mientras que para finales del 2019, la cifra pudo estar por encima de 1,4 millones (The Word News, 2019; Granja, 2019).

Si bien, al 30 de junio de 2019 la migración de ciudadanos provenientes de Venezuela hacia territorio colombiano rodeaba la cifra de 1'408.055, ello sin hablar del efecto embudo que se dio al solicitar Ecuador visa a los venezolanos (Granja, 2019); pero tan solo en el Huila la cifra de personas con nacionalidad venezolana ubicados allí, era alrededor de 2.653 a marzo de 2019 (Proyecto Migración Venezuela, 2019), cuando en un censo logrado en el 2018, según Castillo, se exponía una cifra de dos mil inmigrantes provenientes de la nación vecina (2019), que se radicaron en el departamento, aunque Migración Colombia proyectaba que el sub registro podría estar doblando ese número.

En gran parte del territorio colombiano se ha sostenido una tensión de rechazo hacia los inmigrantes venezolanos; aunque el departamento del Huila no se encuentre entre las regiones que más los albergan, se descubre que algunos de ellos están respaldados por una situación regular, pues portan el Permiso Especial de Permanencia (PEP); el PEP es la licencia que les permite acceder a salud, educación, trabajo y atención a la niñez (CNN, 2019).

En la cotidianidad del Huila se observa que niños, jóvenes y adultos provenientes de Venezuela sufren actitudes xenófobas (Manchola, 2020); a propósito, se señala que el 19,6% de la población censada, afirma ser objeto de discriminación en su entorno. Ahora, el 92,9% de la población, (1387 sujetos) asegura no haber sido objeto de discriminación por parte de entidades

del Estado, mientras que el 6,7% de ellos (100 personas) responde que sí ha sido objeto de discriminación por parte estas entidades (Castillo, 2019, párr. 22).

Ello, a pesar de que el análisis social con respecto a los procesos migratorios, devela las ventajas generadas por la llegada de venezolanos a Colombia, puesto que al ingresar jóvenes y con buen nivel educativo al mercado laboral potencializa el crecimiento económico de las regiones (Personería del Municipio de Neiva, 2019); pero se tiene que el compromiso internacional, sumado al efecto que surge de la integración de la población infantil al sistema educativo, produce efectos positivos en términos pedagógicos, notables con el pasar de las décadas (Noguera, 2019).

A la par del arribo de más venezolanos al país, las actitudes discriminatorias también se acrecentaron, y se asocian la mayoría de veces a la capacidad monetaria de estos ciudadanos; ello, aunque resulte claro que la mayoría de inmigrantes llegan a un país buscando mejorar su vida y su economía (Rivero, 2019) y, tal vez por la misma razón, se hace inevitable hablar de diversidad cultural, más que de la mera integración (Muntaner, 2010). Las últimas generaciones de ciudadanos colombianos han figurado su manera de ser incluyentes, cuando comienzan a convivir con inmigrantes; este es un proceso que ha ejercido diferenciales en los territorios y en sus habitantes.

Sin embargo, tras este planteamiento, se reafirma que, en Colombia, y más concretamente en el ámbito de la escuela, existe la necesidad de investigar alrededor de otras actitudes fuera de la xenofobia, que debilitan el respeto por la diversidad cultural; para observar dichas actitudes, son abordados los graduados y los integrantes activos de la Maestría en Educación para la Inclusión ofrecida por la USCO.

Regresando a la complejidad que ha rodeado la diversidad cultural, queda claro que superar las actitudes negativas implica enmarcar la inclusión en la escuela, de modo que se vislumbre la

oportunidad de menguar el trato discriminatorio, como lo han referido recientes estudios desde los cuales se recomienda atender la manera como se persiste en la xenofobia, y como se acentúa la discriminación y el machismo (Rivero, 2019).

No obstante, y extendiendo la problemática a otras situaciones, deben reconocerse entre los estudiantes de educación superior actitudes sutiles a través de las cuales se practica no solo las actitudes vinculadas a la inmigración, como lo es la xenofobia, sino también la homofobia, como manifestación de exclusión y de marginación social, generalmente visible por la ausencia de respeto y la no aceptación a las diversas orientaciones optadas por las personas que difieren del modelo heteronormativo.

Se atienden discursos y posturas sutiles en medio de los cambios latentes que con respecto a la inclusión se promueven hoy hacia sectores poblacionales que en otras épocas eran abiertamente rechazados, de manera que las actitudes de odio o de invisibilidad hacia la comunidad homosexual, hacia grupos transgénero (travestis y transexuales), hacia personas con diversa ideología política, étnica o religiosa, también se sostiene en los claustros universitarios.

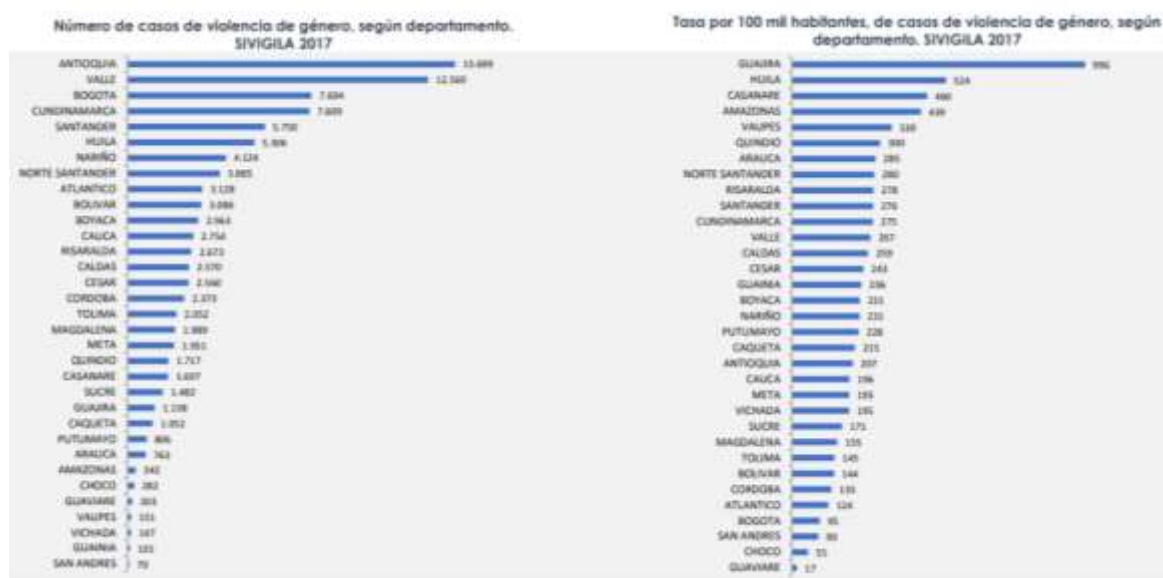
De modo que el conjunto de actitudes extremistas, despectivas, o también compasivas o invisibilizadas, junto a diversas formas de prejuicios frente a la violencia que ocasionan coterráneos a grupos minoritarios, dan cuenta de una homofobia sutil y no solo homofobia manifiesta entre los neivanos; casos como el dado en Neiva, iniciando el año 2020, cuando una joven transgénero fue atacada con arma de fuego por dos sujetos que se movilizaban en una motocicleta, es una muestra de que la inclusión debe ser una realidad en las Políticas Públicas, y sobre todo, un compromiso para el campo educativo. Angie Lucía Gualy Montealegre, directora de la fundación LGBTI del Huila, a propósito de este hecho de sangre, indica que, a las mujeres transgénero, la violencia las ronda cada día en las calles de la capital huilense, pareciendo no importarles al común de la sociedad neivana. las condiciones que rodean al sexo comercial

practicado por jóvenes de su comunidad, es lamentable, así como lo es en el resto de Colombia (Sánchez, 2020).

Ni Neiva ni el departamento del Huila cuenta con un plan de desarrollo que trate el tema de género con equidad (Ruiz, 2020), de manera que la inclusión de cara a la diversidad cultural, aun no se manifiesta como una real preocupación de las Políticas Públicas. De manera que la homofobia debe ser evitada desde entes como el educativo, recordando que gran parte del departamento huilense ha sido escenario del conflicto, y vivencia aún el machismo, motivos por los cuales las cifras que indican entre las actitudes negativas a la violencia directa frente a la diversidad son nefastas (Figura 1). “La violencia de género es, así, un problema de la estructura de nuestra sociedad donde la violencia generalizada y la inseguridad hacia la mujer se han convertido en parte de la cotidianidad” (Ruiz, 2020, citando a Cadena, párr. 8), aunque poco se conozca sobre los niveles de prejuicio hacia los homosexuales entre la población universitaria.

Figura 1

Actitudes negativas (violencia directa) hacia la a diversidad de género en el Huila



Fuente: SIVIGILA, 2017

Así como es diverso el género según el momento histórico y el contexto social, es diversa la cultura, pero también es diversa la mirada de los ciudadanos; pues bien, llama la atención el conjunto de actitudes a menudo intensas, que refieren los estudiantes de la Maestría en Educación para la Inclusión, en la medida en la que estas actitudes tienen consecuencias en el campo educativo y es en ese contexto en donde suelen cultivarse, aceptando que dichas consecuencias, a gran escala cumplen su papel en el progreso del país.

Las actitudes negativas hacia los roles de género, frente a la diversidad de nacionalidades y de etnias, ante la diversidad política, religiosa e ideológica presentes en la cotidianidad y en los diversos grupos poblacionales, confirma que son aún escasas las estrategias orientadas a impedir la exclusión y a superar las brechas sociales generadas por la sociedad: En Neiva y el Huila son débiles los procesos educativos desde los cuales se multipliquen los factores que promueven actitudes de respeto por la diversidad cultural y así mismo se adopten medidas frente a los factores que la amenazan.

En este escenario aquí descrito, los maestros del Huila y sus comunidades educativas no pueden seguir siendo ajenos al tema de la diversidad cultural. Hasta aquí se ha planteado la manera evidente de cómo los niños y las generaciones de adultos que se construyen día a día en la escuela, han desatendido la oportunidad de fortalecer la inclusión en sus territorios, mirándola desde aquellos lentes (Cernada et al., 2018; véase también Mato, 2018; Rodríguez-Cruz, 2018) con los cuales celebrar la presencia de personas de otras nacionalidades en el propio territorio, y de minorías que hacen parte de la sociedad.

En la mayoría de los casos, la diversidad cultural perdió ese espacio en la escuela de modo que se visibilizara la inclusión, a pesar de los esfuerzos normativos para que ella fuera garantizada. Es por esta razón que existe el interés académico por generar conocimientos en los maestros alrededor de la diversidad cultural; ello, lo entiende la Universidad Surcolombiana a

través del ofrecimiento de sus diversos programas especialmente el postgrado Maestría en Educación para la Inclusión.

Se pretende, por lo tanto, que la escuela inclusiva no pueda darle la espalda a la naturaleza de las actitudes hacia la diversidad cultural, ni al reconocimiento de los factores que impiden que lo diverso consiga ser reconocido en la sociedad; es necesario seguir auscultando los factores capaces de generar la inclusión, con lo que se daría el descarte de la xenofobia, de la homofobia y de otras formas que producen exclusiones.

La formación a nivel de postgrado para el docente de niños, de adolescentes y de jóvenes, supone un motivo de preocupación para la escuela colombiana, y la educación para la inclusión, llena seguramente, vacíos que por generaciones han sostenido los actores educativos. Es así como el reto que se plantea a través de estudios como este, gira en torno a preparar el terreno para analizar las actitudes hacia la diversidad cultural y sus factores asociados, en estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión.

1.2. Formulación de la pregunta

Habiendo precisado el problema, surge la siguiente pregunta que motiva insistir en el proceso investigativo: Con respecto a la diversidad cultural, ¿qué actitudes y factores asociados se detectan en estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión?

1.3. Objetivos

Con la finalidad de dar respuesta a la pregunta formulada, surgen los objetivos de investigación que guían este trabajo, y que se concretan de la siguiente manera:

1.3.1. Objetivo General

Analizar las actitudes hacia la diversidad cultural y sus factores asociados, en estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Realizar una caracterización socioeducativa de los estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión.
- Identificar las actitudes hacia la diversidad cultural en estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión.
- Determinar si la edad, el sexo o ser graduado o estudiante, están asociados con actitudes más positivas hacia la diversidad cultural.

1.4 Justificación

Ante el problema expuesto aquí es conveniente trazar investigaciones como esta, reconociendo momentos coyunturales como el que cruza Colombia. No es extraño en países en donde la violencia ha generado exclusión y desigualdad en la sociedad sumado a las consecuencias económicas y culturales, destacar la pertinencia y la relevancia surgida al pensar en las afectaciones a la diversidad cultural que llegan a darse incluso en programas de posgrado como lo es el de la Maestría en Educación para la Inclusión. Esto preocupa, pues es el profesional en proceso de formación en la mayoría de los casos, docente de aula en niveles de transición, básica, media y en algunos casos, en docencia universitaria.

Es, entonces, esta tesis un insumo a la hora de acercar la investigación al reconocimiento de las actitudes en los profesionales que deciden ahondar su formación; se trata de actitudes concretamente hacia la diversidad cultural, cuando la riqueza étnica y sociocultural que vivencia Colombia, no escatima el compromiso que sobre ella sostienen quienes se involucran con la Maestría mencionada.

Colombia, y más concretamente la escuela, viene recorriendo una ruta a través de la cual se asume la inclusión, de manera que los espacios educativos se convierten en escenarios predilectos a la hora de construir creencias, emociones, conductas e intenciones en torno a la diversidad, al

ritmo con el que se afianza la manera como se ha observado lo diverso: como si ello encerrara exclusivamente a indígenas y a afrocolombianos.

Es conveniente analizar en estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión que ofrece la USCO, las actitudes hacia la diversidad cultural, así como sus factores asociados, pues ello permitirá develar las afectaciones experimentadas dentro de los procesos de formación a nivel de posgrado, de manera que se identifique el potencial social de los profesionales en formación.

En ese sentido, se hace interesante realizar una caracterización socioeducativa de los estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión, tras la cual se puedan identificar en ellos las actitudes hacia la diversidad cultural, determinando si aspectos como área de formación, la edad, el sexo y el número de semestres cursados, son factores que determinan actitudes favorables.

La relevancia social que justifica esta tesis consiste en la oportunidad de brindar datos para la incorporación de políticas y estrategias educativas que fundamenten la reflexión y la formación docente cuando la meta es renovar escuela ahondando en el rol del maestro. De modo que sigue siendo relevante la conveniencia de formar en inclusión a los profesionales que llegan a las aulas.

Llama la atención para el presente estudio un tema también coyuntural, como es el de la diversidad cuando se atienden los flujos migratorios; con los inmigrantes es necesario continuar respondiendo a la inclusión en el sistema educativo, de modo que no se escatimen esfuerzos académicos para llevar a la escuela la amplia diversidad cultural, buscando la firmeza en el mejoramiento las condiciones de vida de todos los habitantes.

De modo que el alcance o proyección social de esta investigación consiste en atender los interrogantes que surgen alrededor de la diversidad de poblaciones que conforman la riqueza social de una región, apreciándola como la ruta para atender las diferencias culturales del

contexto colombiano que irradian la escuela; por ello, en el campo académico, el tema de la inclusión cobra vigencia. Este es un momento clave para el país, para la educación, y para los profesionales que profundizan este tipo de formación, quienes se beneficiarán con los resultados de la investigación.

Desde luego, el presente estudio cuenta con ciertas implicaciones prácticas, empezando por el hecho de verlo como una apuesta por la formación docente en el campo de la inclusión; se responde con él, a los propósitos del marco normativo colombiano. Tiene implicaciones trascendentales para una amplia gama de problemas prácticos, cuando se aprecia como una exploración que atiende antecedentes internacionales y nacionales, aunque puede considerarse a nivel local, como el brote de una semilla instaurada en Neiva, con la participación de actores educativos de la región huilense que han hecho parte de las seis cohortes con las que ha contado la Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana.

Otra de las implicaciones trascendentales de este acercamiento académico rodea la confirmación de la heterogeneidad social y cultural que goza la región huilense, reconociéndose la escuela como uno de los principales motores sociales. Este estudio brinda la oportunidad de visualizar la formación pedagógica inicial de los profesionales que cursan la Maestría en Educación para la Inclusión, así como la de los graduados de la misma, considerándose el potencial metodológico para diagnosticar a mediano plazo las ayudas y necesidades formativas que demanda la región, en términos de educación inclusiva.

La presente investigación sostiene su propio valor teórico en la medida en la que ofrece un aporte al conocimiento que se viene adelantando en otros países alrededor de las actitudes hacia la diversidad cultural y sus factores asociados; el presente acercamiento se une a los estudios en los cuales se han involucrado docentes y se ha potencializado su proceso formativo en educación para la inclusión, reconociendo que son escasos los documentos, investigaciones y artículos

científicos que actualmente den referencia de acercamientos desde los cuales se haya abordado este tema con respecto a maestrantes o profesionales de la educación con esta titulación..

Por su parte, se considera potencial la posibilidad de generalizar los resultados que se obtengan con este estudio, reconociendo que el gremio docente del país se unifica en torno a los mismos lineamientos educativos y acata idénticas políticas educativas; de modo que la información que se obtenga puede servir para revisar, desarrollar o apoyar los procesos de formación en diversidad cultural ofrecidos en el nivel de posgrado.

Además, esta investigación considera viable acercarse al conocimiento de la manera como ciertas variables como lo son el área de formación, la edad, el sexo y el número de semestres, están asociadas con actitudes más positivas hacia la diversidad cultural, ofreciéndose así la posibilidad de ahondar en el fenómeno de la diversidad cultural y sus factores asociados, en estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión.

Este apartado no puede dejar de reconocer la utilidad metodológica que respalda el hecho de utilizar una escala previamente usada en el campo científico, a través de la cual se midan precisamente las actitudes hacia la diversidad cultural, facilitando el análisis de la oportunidad que tienen los estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión, quienes se vinculan de manera solidaria destacándose que la mayoría de los ellos son docentes en ejercicio. La escala ha sido validada previamente en otros países de habla hispana, su construcción es reciente hasta convertirlo en el instrumento definitivo conocido como la escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC) (Llorent & Álamo, 2016; Álamo, 2018; Llorent y Álamo, 2019). Con dicho instrumento se ha medido con exclusividad las actitudes hacia la diversidad cultural, lográndose con precisión conseguir los datos que aquí se exponen.

Capítulo Dos

II. Antecedentes y Referente Teórico

2.1. Antecedentes

Un tema que sigue causando interés en el campo educativo, es el de la inclusión; en él, entra a jugar un definitivo rol, la diversidad cultural. Consciente de la importancia de las actitudes que frente a ella considere el profesional que cursa Maestría en Educación para la Inclusión, este capítulo pretende destacar las investigaciones, experiencias, prácticas y acercamientos al respecto, logrados en los últimos años a nivel internacional y nacional.

Se trata de reconocer antecedentes desde los cuales se aprecie la manera como se sostienen ciertas actitudes hacia la diversidad cultural y, más concretamente, qué actitudes y factores asociados se detectan en estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión. Se deja, al final de este subcapítulo, un aparte exclusivo para la diversidad cultural por ser esta virtud el hilo conductor del presente estudio; se precisa aclarar, sin embargo, que son escasos los documentos, investigaciones y artículos científicos que den referencia de acercamientos desde los cuales se haya abordado este tema con respecto a maestrantes o profesionales de la educación con esta titulación.

Se insiste en ver desde aquí los alcances de los estudios que han puesto de manifiesto el conjunto de actitudes favorables hacia la diversidad cultural, presentes en los docentes y futuros docentes, de manera que la escuela inclusiva sea garante de una convivencia pacífica, democrática y solidaria con la que sueña este país.

Acudiendo a registrar el resultado de la pesquisa en el mundo académico, se encuentra entre lo artesano al respecto, iniciativas logradas en el campo educativo, seleccionando las dadas con docentes o profesionales que cursan posgrados, y que en su proceso formativo universitario se espera el fortalecimiento de actitudes hacia la inclusión, hacia la diversidad

cultural, en razón a que su desarrollo profesional implica el cuidado de los otros; se atiende lo proyectado en países con procesos migratorios, aunque este factor no es considerado criterio único, así que se observan también localidades con diversidad cultural Bosa, o étnica, o lingüística, pero también estudios alrededor del reconocimiento de aquello que resulta ajeno, fomentando actitudes de respeto, tolerancia, comprensión y convivencia entre los diferentes grupos de personas que comparten un territorio. En esa medida, se mencionan los antecedentes internacionales y los nacionales, distribuyéndolos en tres apartados:

2.1.1. Actitudes hacia la diversidad cultural y procesos de inclusión en docentes

En España, Pareja, Leiva y Matas (2020), con el respaldo de la Universidad de Málaga, observando el trascendental papel del docente, así como de su proceso de formación, para lograr la construcción de actitudes positivas hacia la diversidad cultural, se proponen conocer las percepciones y el perfil de universitarios hacia la diversidad y la comunicación intercultural (Pareja, 2017); universitarios formándose para desempeñarse con escolares de la educación básica primaria. Se diseña y aplica un cuestionario *ad-hoc*, con estructura de encuesta; participan como muestra piloto no probabilística, 62 estudiantes, extendiéndola a una muestra simulada de 500 casos. Con enfoque descriptivo, se aplican métodos estadísticos para lograr apreciar la varianza mínima. Igualmente, a docentes universitarios, se les practica entrevistas en profundidad (Pareja, 2017). Los investigadores descubren una tendencia positiva hacia el reconocimiento de la diversidad cultural como un aspecto enriquecedor para aspirar a generar actitudes inclusivas, así como para fortalecer la comunicación intercultural. El estudio de Pareja (2017) resalta que son distintos los perfiles que entre los participantes reportan la necesidad de ofrecer espacios escolares de modo que la diferencia cultural se destaque por su oportunidad de enriquecer la sociedad, esto, como respuesta a la potencial diversidad en todos los niveles de escolaridad. La

investigación destaca cómo a la escuela pública se acerca más la población inmigrante. Llama la atención la metodología cuantitativa empleada, bastante inspiradora para el presente estudio.

También en España, Llorent y Álamo (2019) logran confirmar el instrumento diseñado y aplicado en una investigación (Álamo, 2018) denominada escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC). El instrumento aborda las variables positivas y negativas de las emociones, las creencias, las intenciones, sumadas a las emociones negativas y a una variable denominada capacidad de apoyo. En ese acercamiento se involucraron 508 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Los investigadores llegan a exponer la manera como la escala es fiable y válida, recomendándola para medir las actitudes hacia la diversidad cultural. Con sus argumentos, los autores dejan ver que los futuros docentes presentan actitudes positivas ante la diversidad cultural y consiguen ratificar que la formación docente juega un importante papel en la reducción de actitudes negativas. El instrumento resulta ser útil para medir actitudes hacia la diversidad cultural en estudiantes universitarios, permitiendo observar que futuros docentes sostienen actitudes positivas hacia la diversidad cultural, mientras que a su vez se considera que es con su proceso formativo como se consigue ayuda a la hora de contrarrestar actitudes negativas y generar actitudes deseadas frente a la inclusión. es así como la presente investigación atiende la sugerencia de Llorent y Álamo (2019), alrededor de la escala denominada ADC (Álamo, 2018), por su fiabilidad y su validez; se aspira con ella alcanzar a conocer el impacto de la formación universitaria en los estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión, quienes tienen la oportunidad de formar presentes y futuras generaciones de la región surcolombiana.

En Chile, Castillo y Miranda (2018), a través de un estudio cuantitativo, multivariado, descriptivo y correlacional de las actitudes que poseen los futuros profesores al momento de promover la inclusión educativa en el ejercicio de su profesión, se propusieron conocer los

pensamientos y los sentimientos de los estudiantes de pedagogía pertenecientes a la Universidad de Talca; para ello, acogieron el constructo propuesto por Colmenero y Pegalajar (2015). Los autores entre sus hallazgos rescatan una positiva percepción hacia la inclusión educativa en los participantes del estudio, pero señalan la necesidad de mejorar los procesos formativos iniciales del maestro y materializar las que se consideran prácticas de inclusión. Sigue siendo de interés para el presente estudio, la metodología cuantitativa empleada por los autores chilenos; además, es una invitación a conocer el constructo de Colmenero y Pegalajar (2015).

Con el propósito de describir las actitudes mercado de la educación inclusiva en docentes de primeros grados de escolaridad pertenecientes a un establecimiento privado en la capital uruguaya, Navarrete y Angenscheidt (2017) abordan un estudio cuantitativo y a través de un instrumento validado por Cardona y Bravo (2010) y compuesto por 23 ítems, se acercan a una muestra no probabilística de 44 profesores pertenecientes a las áreas de español e inglés. Los autores observar que aquellas actitudes se relacionan con la formación académica, el acercamiento a personas con alguna discapacidad, el nivel educativo y el tiempo de experiencia docente. Entre los puntos del constructo, se hace referencia a la asistencia a procesos de formación sobre inclusión. Tratándose de un estudio transversal y de tipo descriptivo, los investigadores descubren que entre mayor experiencia profesional sostenga el maestro, mayor probabilidad existe de demostrar actitudes positivas hacia la educación inclusiva. Interesante para el presente estudio, el hecho de contar con un antecedente más en el continente latinoamericano, sumado a la experiencia de acoger los enfoques cuantitativos con objetivos similares.

Desde la península ibérica, Llorent y Álamo (2016) inician con la formulación de su cuestionario denominado Escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural; se trata de un cuestionario siguiendo el formato Likert, compuesto por 75 ítems (donde 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo) en cuatro espacios: 17 indicadores para medir las

emociones, 17 para apreciar las conductas, 22 para observar las creencias y 19 dedicados a reconocer las intenciones; se habla así de un total de cuatro dimensiones teóricas de la actitud: creencias, emociones, conductas e intenciones. En esa ocasión, la muestra participante es de 514 estudiantes de Grado de Educación Primaria, Grado de Educación Infantil y Máster de Educación Inclusiva de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba; estos participantes se someten al instrumento para comprobar que las cuatro dimensiones teóricas se adecúan a ciertos factores estadísticos. Para su análisis se acude al paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 23. Los autores concluyen que la escala arroja interesantes datos preliminares, pero que ésta debe seguirse diseñando; proponen que la ampliación se dé en estudios futuros, teniendo en cuenta el número de sujetos, así como la extensión a otros perfiles para definir una escala con mayor utilidad. Al igual que otros antecedentes, este acercamiento le ofrece al presente estudio, la experiencia de encontrar aprovechamiento en los enfoques cuantitativos.

Llorent y Álamo (2015), con el apoyo de la Universidad de Córdoba, comprenden que el docente sostiene un papel relevante frente a la inclusión, reconociendo que ésta, a su vez, motiva la calidad educativa. Este el argumento para que Llorent y Álamo decidan buscar una escala que, al aplicarla, lleve a quien investiga al conocimiento de las actitudes de maestros en proceso de formación, como un ejercicio previo a ajustar planes de estudios en las facultades de educación. Este ejercicio, con el que los autores observan las actitudes hacia la diversidad cultural, se da en 378 alumnos de la Universidad de Córdoba; el cuestionario *ad-hoc* se compone de 78 preguntas. Encuentran que los estudiantes participantes presentan actitudes favorables hacia la diversidad cultural; sin embargo, los datos obtenidos con este cuestionario, les permite a los autores llegar a la conclusión de que es necesario proponer mejoras para los futuros estudios en torno a esta

temática. La presente investigación atiende cada uno de los pasos dados por Álamo (2018) referenciando a su vez a Llorent y Álamo (2015, 2016 y 2019).

Igualmente, en España, Colmenero-Ruiz y Pegalajar-Palomino (2015) elaboran y validan un cuestionario desarrollado *ad hoc* a través del cual se analizan las actitudes y percepciones sobre atención a la diversidad de estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria. El instrumento se compone por 43 ítems tipo Likert. La validez del mismo se da a través de juicio de expertos y prueba piloto, corroborándose altos índices de fiabilidad. El aporte de las investigadoras consiste en la revisión que logran de algunos de los cuestionarios previos, motivados hacia el reconocimiento de las actitudes y percepciones que sostienen los educadores del nivel de secundaria frente a la diversidad.

Clavijo et al. (2016) acogiendo un estudio transversal cuantitativo adaptan el cuestionario de Tárrega et al. (2013) sobre una muestra de 650 profesores pertenecientes a instituciones educativas públicas y privadas ubicadas en Cuenca, Ecuador. Entre sus hallazgos resaltan que las actitudes propias de los docentes hacia la inclusión son indiferentes con tendencia a ser positivas; además, los autores encuentran que los profesores con pocos años de ejercicio profesional y aún jóvenes, suelen manifestar más fácilmente actitudes positivas. Asimismo, indican que como factores que favorecen dichas actitudes, se encuentra la actualización del maestro, su formación, el nivel educativo al cual están vinculados, la experiencia con la infancia de educación inclusiva, el apoyo recibido por parte de la institución (si es pública o privada) a la que pertenecen. Reconocen como una limitante que su estudio cuanta con grupos de comparación desiguales en proporciones, de manera que sus datos no son sugeridos para construir posturas generalizadas. Al presente trabajo académico, el estudio de Clavijo et al. (2016), le resulta ser un antecedente para reconocerlo en Latinoamérica, y llevarlo a un espacio de discusión en este documento, puesto que difiere de otras investigaciones, en donde se indica que los docentes con mayor número de años

de experiencia educativa son quienes exponen actitudes más favorables hacia los procesos de inclusión.

Reconociendo en la península ibérica la problemática que rodea a España, pues los procesos migratorios tensionan allí la sociedad entera, Aranda (2011) se propone acercarse a estudios previos y generar una reflexión alrededor responsabilidad que se tiene en la formación de los futuros docentes. Aborda en su propuesta con metodología mixta, y a través de talleres, las representaciones racistas y xenófobas en y con estudiantes de pedagogía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Aranda considera relevante formar en los futuros docentes actitudes hacia la diversidad cultural, de modo que se erradiquen estereotipos influenciados por el racismo y la xenofobia frente a minorías estigmatizadas que hacen parte de la sociedad en cualquier parte del mundo, pero que genera rechazo o aversión en comunidades de su país. Estudios como este, le recuerda al presente acercamiento, la manera como se deja al descubierto la necesidad que tiene cualquier país de apoyarse en la escuela para lograr incorporar en sus generaciones futuras, actitudes en donde se acepte una cultura distinta a la propia.

2.1.2. Actitudes contrarias a la diversidad cultural en el ámbito formativo: Sus consecuencias

Desde los espacios formativos de la educación superior, persiste el interés por fomentar la inclusión, con el énfasis a las positivas actitudes hacia la diversidad cultural y la disminución de actitudes negativas frente a la misma, entre las que se tienen a la homofobia; de manera que nuevos anclajes pedagógicos se señalan en las prácticas educativas, a través de estudios como los que se referencian a continuación:

En España, Arroyo (2017) recuerda cómo para que en la escuela los cambios esperados no solamente sean alrededor del currículo, sino que debe también deben considerarse otros procesos y actitudes, entre esas actitudes destaca la educación intercultural. Por lo tanto, la autora expone en su acercamiento investigativo cómo a través del análisis de las actitudes raciales presentes en

estudiantes y profesores se da un paso para considerar la lucha contra el racismo y la discriminación. Este estudio consigue interesantes aportes alrededor del término diversidad, desde la reflexión de Arroyo.

En esa medida, Leiva y Moreno (2016) desde España igualmente, lideran su estudio dentro del Proyecto de Innovación Educativa conocido como Construyendo interculturalidad y cultura de la diversidad en el contexto universitario (con el apoyo de la Universidad de Málaga), proponiéndose estudiar las creencias de quienes se preparan para ser docentes de niños, y lo hacen asistiendo a la Facultad de Ciencias de la Educación, acercándose en su proceso formativo, al tema de la interculturalidad. Es el estudio de corte descriptivo, mediante un cuestionario diseñado *ad hoc*. Entre sus hallazgos se señala que la mayoría de los encuestados reconoce que las culturas inmigrantes son un aspecto enriquecedor para la convivencia en las comunidades educativas; sin embargo, el 8,50% de los participantes asegura que en las escuelas no se realizan actividades concretas alrededor de la diversidad cultural, y el 3,10% de los encuestados argumenta no creer que dichas actividades sean importantes en la dinámica escolar. Estudios como el de Leiva y Moreno (2016) develan ausencias en la educación para la inclusión, de modo que la formación universitaria debe seguir esforzándose en ello. La interculturalidad en el marco de la diversidad cultural no siempre se expone a una sana convivencia; de allí que aquélla siga siendo tema de debate en los contextos educativos donde comparten los espacios niños, adolescentes y jóvenes; los profesionales de la educación, actualizándose en cada universidad a través de sus facultades de educación, demandan referentes teóricos y estrategias prácticas útiles y efectivas para formar generaciones respetuosas de la diversidad cultural.

Como puede notarse hasta aquí, en España la inmersión de la academia frente al tema de la diversidad cultural, es vasta; Penna y Sánchez (2015) se proponen valorar las actitudes homófobas y las debilidades formativas en los futuros docentes a través de un estudio

descriptivo. Participan 214 estudiantes del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MFPS). Acuden a un cuestionario validado mediante un comité de expertos y estudio piloto. Las investigadoras afirman que una quinta parte del futuro profesorado manifestaba actitudes homófobas principalmente de tipo cognitivo y afectivo; señalan la escasa formación en diversidad afectivo-sexual ofrecida en el nivel de posgrado, aunque entre las competencias que se asumen trabajar con los educandos a nivel curricular, se encuentra la prevención de la homofobia.

También en España, Penna y Mateos (2014) se proponen estudiar los niveles de homofobia del profesorado ecuatoriano. En la investigación participan 465 futuros docentes que se encuentran próximos a obtener el último curso del grado de Magisterio. Las autoras preparan un cuestionario que posteriormente es validado mediante un comité de expertos y un estudio piloto, Sus hallazgos refieren que la homofobia se correlaciona de manera positiva con variables como el sexo masculino, la religión católica, la ideología política de derechas y el haber estudiado la enseñanza preuniversitaria en centros privados.

En Chile, Granada, Pomés, y Sanhueza (2013), considerando el modelo inclusivo, señalan que el conjunto de actitudes acogidas por el docente para garantizar la inclusión educativa, se enriquece con el cúmulo de percepciones, mitos y creencias que un profesor sostenga al momento de oponerse o practicar la inclusión educativa. Su estudio de corte cuantitativo, cuenta con la participación de profesores chilenos y costarricenses; con él se observa que las actitudes son afectadas por algunos factores entre los que resaltan la experiencia del maestro, el tiempo y los recursos destinados para el apoyo, así como su actualización docente. Las autoras develan que mientras existan factores positivos alrededor de la inclusión, el profesor expondrá prácticas pedagógicas positivas. Asimismo, entre sus conclusiones señalan la necesidad de abordar políticas más inclusivas con prácticas a través de las cuales los docentes cuenten con apoyo,

recursos tiempo y espacio para que sea mayor la probabilidad de insertarse en una cultura inclusiva y de ofrecer un servicio efectivo y de calidad a sus estudiantes. El aporte de las autoras gira en torno a la dimensión cognoscitiva, en donde encasillan a las percepciones, a las creencias y a la información que cada quien posee sobre determinado asunto; por otra parte, confirma la oportunidad de analizar las actitudes de los docentes y el factor formativo en ellos, empleando una encuesta. La presente investigación considera la dimensión cognitiva con mayor impato dentro de las actitudes hacia la diversidad cultural, y acoge una encuesta validada para apreciar dichas actitudes.

Siguiendo con España, Ramírez, De la Rubia, Castellón, y Mora (2012), se propusieron conocer a través de una investigación cualitativa, si los docentes se consideraban poseedores de competencias interculturales. Participaron en su estudio 124 maestros de diferentes estamentos escolares; los autores descubren que, aunque los maestros se consideran a sí mismos poseedores de competencias interculturales y creen acoger técnicas aplicables en sus procesos escolares, en realidad no poseen estrategias suficientes para fomentar en sus estudiantes dichas competencias ni tampoco cuentan con las actitudes interculturales en las que anuncian ser competentes.

En España, Peiró-i-Gregori y Molina (2012) emprenden un estudio descriptivo con técnicas cuantitativas y cualitativas empleando como instrumento un cuestionario dirigido a 3820 educadores con el propósito de analizar la complejidad de la interculturalidad. Los autores llegan a la conclusión de que aún existen actitudes relacionadas con el racismo y la xenofobia, y con su acercamiento académico ofrecen fundamentos alrededor del modelo holístico de educación intercultural y plantean principios entorno a la oportunidad de incorporar estudiantes extranjeros al sistema educativo de su país. Para el presente estudio, los aportes de Peiró-i-Gregori y Molina (2012) sirven de insumo para el marco teórico.

2.1.3. La diversidad cultural por parte de otros profesionales que demandan cuidado e intervención social

En Chile, Veliz-Rojas, Bianchetti-Saavedra y Silva-Fernández (2019), realizan una reflexión en torno a la importancia de aprender y desarrollar competencias interculturales en profesionales que destinan su esfuerzo profesional a la atención primaria en salud; competencias específicamente relacionadas con la diversidad cultural, en respuesta a la misión social y cultural del sistema de salud. El antecedente académico le aporta a este estudio la mirada que se hace desde otras profesiones diferentes al ámbito de la escuela, de manera que se ratifica la necesidad de formar a todas las generaciones futuras e incluso, a nivel universitario, en torno a las actitudes y las pautas culturales de manera que se garantice la atención a la sociedad.

Desde México, Rodríguez (2017) considerando las actitudes de hostilidad dirigidas contra las personas que difieren del modelo heteronormativo y los efectos en la calidad de vida de las víctimas, se propone analizar el nivel de homofobia y lesbofobia, así como sus variables determinantes, entre el alumnado de Trabajo Social mexicanos. El investigador acoge escalas previamente validadas, para identificar homofobia hacia gays (MHS-G) y hacia lesbianas (MHS-L); participan 150 estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL); en la metodología se señala el uso del programa estadístico SPSS (versión 19.0) para analizar los datos. El autor evidencia en su estudio, un nivel de rechazo medio-bajo predominante hacia las personas lesbianas; ello se presenta más en los estudiantes con ideologías conservadoras, que en quienes no profesan ninguna fe religiosa, o son mujeres. El estudio referencia que el nivel educativo no resulta determinante. La investigación observa la necesidad de incluir en los planes curriculares, contenidos en torno a la diversidad sexual y a los posibles efectos negativos en las intervenciones que realicen estos profesionales con tendencia a adoptar actitudes homofóbicas o lesbofóbicas. Estudios como el de Rodríguez (2017), develan las

ausencias en la educación universitaria para fortalecer la inclusión en profesionales que desarrollan labores de intervención social.

En Colombia, Zambrano y Escalante (2013) a través de su estudio logran determinar el grado de homofobia en estudiantes de Enfermería de una universidad pública. Se trata de una investigación cuantitativa de tipo descriptiva; participan 317 estudiantes activos; los autores abordan la población muestra a través del cuestionario denominado Medición de la Homofobia, encontrando que el 83,3% de los estudiantes de Enfermería no es homófobo, mientras que el 16,7% del estudiantado sí lo es, llegando a la conclusión que las actitudes negativas hacia la diversidad sexual, podrían afectar la salud de quienes son discriminados, generándose ambientes hostiles, e incidiendo negativamente en los cuidados esperados del personal de enfermería. Este estudio aporta una mirada al campo educativo, por la relación ética del cuidado también esperada en los profesionales de la docencia.

En Perú, Rottenbacher (2012) estudia la relación entre la ideología política, la intolerancia a la ambigüedad, la homofobia y el prejuicio hacia los grupos transgénero. En la investigación participan 144 estudiantes y graduados universitarios de la ciudad de Lima. Se trata de un estudio cuantitativo de tipo descriptivo-correlacional acogiendo las escalas RWA, SDO, Mstat-II (Escala de Tolerancia a la Ambigüedad), y una versión de la escala de Homofobia Moderna (MHS) validada en población universitaria de Lima. El autor halla una relación directa entre la ideología política conservadora y la homofobia hacia determinados grupos transgénero (travestis y transexuales), constatando en ellos el prejuicio hacia los homosexuales, igualmente. El principal aporte de esta investigación consiste en el hecho de ratificar como población muestra, a los graduados y estudiantes activos de nivel universitario.

2.2. Referente Teórico

Estudios afirman que los sujetos que priorizan su formación académica, sus conocimientos, en la temática de la atención a la diversidad, ven reducidas de manera considerable aquellas manifestaciones o actitudes negativas hacia la inclusión (Penna & Sánchez, 2015).

Es probable que se recuerden diversas teorías pedagógicas por sus aportes a las temáticas de inclusión y de diversidad cultural, pero este apartado decide centrarse en la definición y análisis de los principales aspectos que fundamentan los expertos que sirven de inspiración constante durante la presente investigación.

Por otro lado, siendo imprescindible concretar la atención a la diversidad cultural en Colombia, es pertinente reconocer los referentes normativos, puesto que sin ellos es complejo justificar la necesidad de atender claves conceptuales que pretenden ser expuestas en el presente subcapítulo, bajo la posibilidad de aportar en su momento en la formación del profesorado.

2.2.1. Diversidad cultural e interculturalidad desde las Pedagogías Crítica y Post-crítica

Avanzar hacia la inclusión supone construir posturas abiertas y respetuosas hacia la diversidad cultural (Pareja, Leiva & Matas, 2020), siendo esta la manera a través de la cual la humanidad se permite distinguir las diferentes formas y caminos de reivindicar los colectivos en los que se encuentra inmersa y en los que llegan a empoderarse.

Sin embargo, no siempre la diversidad cuenta con la aceptación de la sociedad plena, pues una fracción de ella persiste en negar la realidad plural. De ahí que la escuela colombiana, así como la de otros países, acepta que no es ajena a sostener una tarea alrededor de crear espacios desde los cuales se generen actitudes positivas hacia la diversidad cultural; en esa tónica, y en razón a su entramado formativo, la pedagogía logra contribuir sin excusa a la transformación de lo que cotidianamente ha sido rezagado, marcado por un hito de desigualdad o de discriminación.

En sí, la diversidad cultural debe concebirse a través del lente de la cultura hegemónica al nivel de acoger otra cultura sin juzgarla ni menospreciarla; otra cultura, aunque por siglos o décadas se le haya determinado de menor influencia que la propia, para decirlo con Aranda (2011). Y para ello, las miradas conceptuales alrededor de la diversidad, de la inclusión, así como la identidad cultural y de la interculturalidad, suelen concebirse a través de modelos pedagógicos cercanos a la pedagogía liberadora propuesta por Freire, entre los cuales se mencionan a los modelos crítico y post-crítico.

La valoración que hace de estos modelos innovadores pensados en el currículum escolar y en el contexto educativo (Aranda, 2017), se amoldan a los propósitos de la educación inclusiva: de manera que los planteamientos de estos enfoques para algunos vistos como beligerantes (Ayuste & Trilla, 2020), amplían el espectro frente a las prácticas sociales y educativas impregnadas de la diversidad que demanda la escuela de hoy, de las rutas hacia el fomento de la imaginación pero también de la licencia que cada miembro de la escuela espera para poder sostener sus propias prácticas socioculturales y darle cabida a la sensibilidad (Sánchez & Caldera, 2017) y a la libertad.

En sí, el enfoque que la pedagogía crítica se une al compromiso de la educación inclusiva, en la medida en la que contempla la oportunidad que sostiene la escuela cuando lo que puede propiciar en su mundo, es precisamente aquella proyección humana en un entramado de condiciones pedagógicas a partir de las cuales las diversas comunidades busquen convivir de manera digna, comprensiva y respetuosa (Ayuste & Trilla, 2020), y en donde los docentes sostengan un pensamiento alejado del dogmatismo, sino que sea en lugar de ello, un accionar liberador y caracterizado por la autonomía (Aranda, 2017) que tanto se ha retardado en vivenciarse en la educación.

Pueden verse estos modelos, las teorías críticas y post-críticas, como el resultado de la preocupación que surge cuando la escuela, y especialmente su currículum, no se dedica a construir una pedagogía de la esperanza para su colectivo; desde luego, son diversos los enfoques pedagógicos que a lo largo de la historia y en diversas culturas, se han destacado a la preocupación porque la educación cumpla su propósito; sin embargo, y considerando el tregumento que se da entre escuela, currículum y sociedad, la teoría crítica nutrida por esas perspectivas epistemológicas de destacados pensadores entre los que sobresalen marxistas y neomarxistas, resultando bastante cercano Freire (Di Caudo, 2013), prioriza el diálogo, la emancipación, la justicia y la igualdad.

Así, incluso, las pedagogías crítica y post-crítica ven el papel jugado por la escuela cuando las comunidades históricamente han sido subordinadas. Desde luego: La escuela sigue siendo el espacio desde el cual se potencializan prácticas políticas y culturales para generar cambios sociales. El modelo pedagógico post-crítico sostiene que las sociedades que se esfuerzan por su progreso, requieren aunar esfuerzos junto a la escuela alrededor del respeto por la diversidad cultural (Aranda, 2011) defendido en ocasiones sólo en el papel.

De modo que las pedagogías críticas suelen verse como modelos, enfoques, teorías, pero también como movimientos que coinciden con el vínculo desde el cual construir procesos que impidan perpetuar la injusticia y consideren en cambio, el incremento de oportunidades de producción cultural en cada comunidad a la que pertenezcan sus habitantes.

En esos términos, son las pedagogías críticas posturas que reproducen buena parte de los postulados de Freire, cuando proyecta el cuestionamiento en torno a los currículos tradicionales de la educación autoritaria y bancaria. Freire plantea desde su obra que el trato unidireccional potencializado de la comunicación vertical, lo que logra es la opresión de los pueblos y perpetuar

en sus generaciones la pobreza (Di Caudo, 2013), camino contrario a lo pretendido con la educación inclusiva.

A propósito de la interculturalidad, Leiva y Moreno (2016) la definen como un proceso pedagógico, pero también socio-comunitario, desde donde la escuela promueve la vinculación de la diversidad cultural con la convivencia, construyendo actitudes positivas en el aula, pero sin quedarse en ello, le apunta a la búsqueda de espacios de diálogo, de cambio, de tratamiento a las conductas disruptivas, de renovación mental y actitudinal, de modo que la convivencia inclusiva empodera a los sujetos y a los colectivos sociales.

2.2.2. La inclusión en la escuela: Dos discursos mundiales

El concepto para definir el vocablo inclusión, ha tenido sus matices: En sus inicios empezó a emplearse en la escuela y en otros ámbitos, como una perspectiva relacionada con la concepción de hacer alusión a las necesidades educativas especiales; sin embargo, el término inclusión va a terminar empleándose para referirse a un contexto más amplio, como el dado alrededor de las circunstancias de desigualdad, comunes ante casos de género o de pertenencia étnica (Echeita & Ainscow, 2011).

Mientras que en diversos países la inclusión social de la población inmigrante se respalda en la educación (Leiva-Olivencia & Moreno, 2016), en otros contextos se erige en la escuela también el potencial integrador de las diferencias religiosas (Jiménez, 2020), diferencias por razón de género (Martínez & Cabello, 2014), lenguas o etnicidad (Banco Mundial, 2018), entre otras formas de diversidad cultural, pero el trasfondo suele ser diferenciado por directrices transnacionales.

Este apartado no se desliga del esfuerzo en mostrar que, en el camino de apreciar la educación con respecto a la diversidad cultural, es precisamente a través de ella como resulta viable avanzar hacia la inclusión en la escuela (Arroyo, 2017). Por su parte, el maestro está

llamado a conectar, a conseguir las diversas conexiones dadas entre la educación intercultural (Aranda, 2011) y la misma inclusión, de modo que se anime a perfilar su praxis educativa; pero es válido repasar que su praxis va más allá de su vocación y entrega que el maestro de todos los tiempos ha sostenido.

Esto, porque resulta relevante ubicar la manera como principios socioeducativos materializados en discursos alrededor de la inclusión, inclinan su balanza hacia uno de los postulados globalizantes como lo son los señalados desde organismos transnacionales principalmente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO, por un lado, y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico -OCDE por el otro (Martínez, 2021).

Sin escatimar esfuerzos en este marco referencial, se trata de descubrir que la inclusión no siempre es vista con el mismo lente: Un enfoque de derechos, como el expuesto por la UNESCO, aborda la inclusión en la escuela en términos de la superación de barreras, del respeto hacía todas las personas, del buen trato y del otorgamiento de la participación, sin desconocer que las diferencias existen, e incluso, que el conflicto enriquece la cultura y la colectividad.

Sin embargo, interesante mencionar aquí la consideración que hace la OCDE cuándo define la inclusión como la oportunidad que todos deben tener para alcanzar un mínimo grado educativo, un nivel en donde todos consigan leer, escribir, y resolver operaciones aritméticas básicas. De ahí que se observe intrínsecamente en los discursos políticos de naciones que atienden las directrices de la OCDE, la manera como la balanza se inclina para hablar de inclusión, hacia la postura desde la cual se les facilita a todos los ciudadanos una oportunidad de ingreso al mundo laboral. Esa insistencia devela una inclusión ligada al factor económico aun desconociendo el bienestar que merece cada sujeto y sus colectivos humanos, no necesariamente atado a dicho factor.

En ambos discursos la eficacia y el esfuerzo por una escolaridad con equidad, se relaciona con la garantía de un servicio cuyos docentes alcancen competencias por ofrecer calidad educativa (Cernadas et al., 2018). La inclusión, y más concretamente la educación intercultural, pasó de ser interpretada como una educación para las minorías a una formación cívica ofrecida para todos los sujetos pertenecientes a una nueva sociedad cultural del último siglo; este tipo de práctica busca mejorar la convivencia en todos los renglones de la sociedad, y no solo en la escuela. Tras este concepto se considera viable la equidad social dando cabida a la diversidad cultural. De ahí que la comunicación y actitudes como el respeto, la solidaridad, la valoración y la empatía, se priorizan entre los niños, entre los más jóvenes, por ser ellos los que definen las generaciones próximas.

Dentro de la inclusión, y con el pasar de los años, se habla de la pluralidad de las culturas; esta visión demanda una mejorada formación para el profesorado (González et al., 2013). Desde luego que los sistemas educativos de cada país invierten en la dotación de recursos, proporcionan metodologías y aseguran actualizar a sus maestros; pero la formación ideal para quienes ejercen la docencia, debe contemplar el fortalecimiento de las dimensiones interculturales; una formación que los lleven a reconocer el tema de la diversidad, la manera como se manifiesta y la necesidad de cambiar de actitudes propias.

2.2.3. Atención a la diversidad cultural

Como se ha ido exponiendo a lo largo del desarrollo de este documento, las aulas siempre han sido parte de los espacios privilegiados para confirmar la diversidad cultural (Arroyo, 2017); razón por la cual son los maestros los primeros llamados a consolidar una sociedad que asuma cambios éticos, pero también políticos, económicos y socioculturales que de ninguna manera deben darle la espalda a la formación que brinde la escuela.

Esta necesidad ha sido detectada por la academia, desde donde no se mezquinan esfuerzos por mostrar la atención que los maestros y las políticas educativas de cada país deben otorgarle a la formación docente y a las actitudes favorecedoras en aquella atención, con respecto a la diversidad cultural.

En esa medida, y con el transcurrir de los años, las universidades trabajan en la búsqueda de procesos formativos tendientes a favorecer el análisis de conceptos en torno a la pluralidad y diversidad, entre ellos la equidad y la igualdad; muestra de ello, es el ofrecimiento de programas de maestrías en educación para la inclusión. Asimismo, se hallan posturas académicas que aseguran lo escaso que siguen siendo los acercamientos investigativos con la participación de estudiantes universitarios, pretendiendo detectar en éstos actitudes hacia la diversidad cultural (Leiva & Moreno, 2016).

Sin embargo, al considerar las características de un currículum para la infancia y la juventud de una nación, que se sitúe en el cumplimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje en términos de calidad y proyectando la igualdad de los individuos, se hace evidente persistir en avanzar alrededor de las actitudes positivas que los maestros demuestren en sus aulas de clase, con relación a la diversidad cultural (Aranda, 2011; Arroyo, 2017; ver también Castillo y Miranda, 2018; Clavijo et al., 2016; Leiva & Moreno, 2016; Llorent & Álamo, 2015; Navarrete & Angenscheidt, 2017; Pareja et al., 2020; Pareja, 2017; Penna & Mateos, 2014; Penna & Sánchez, 2015; Ramírez et al., 2012; Llorent & Álamo, 2016; Álamo, 2018).

Lo que sí es indiscutible, es que, con respecto a favorecer la atención al carácter diverso de la cultura, se han planteado medidas para minimizar las actitudes negativas en los docentes; se advierte que las creencias, sentimientos, técnicas de intervención y percepciones de los profesores, se modifican y se construyen a través de la educación; es gracias a la actualización

que continúan gran parte de las veces renovándose los profesores; su actualización se da a lo largo de su ejercicio docente, y por lo general, sin ningún tipo de subsidio económico.

En fin, es través de la atención a la diversidad cultural que se reafirma la existencia de las sociedades; atendiendo la existencia de las distintas lenguas, apreciando las diversas costumbres y la riqueza en la diferencia, es como la escuela sostiene el tejido para garantizar las condiciones que caracterizan la diversidad cultural; sin embargo, ante el ejercicio de atender las diferencias, la participación de los bienes económicos y sociales llegan a develar desigualdades que, en realidad, no tienen su origen negativo en lo humano, en lo natural, sino que se trata de desigualdades que suelen ser formadas y reproducidas dentro de estructuras sociales y políticas; entre esas estructuras, está la escuela (Arroyo, 2017).

2.2.4. Prácticas educativas interculturales

Rambla (2012) señala cómo países del continente latinoamericano han venido mostrando progresos en sus programas de educación intercultural atendiendo el bilingüismo; entre ellos, Nicaragua, Ecuador y Panamá; mientras tanto, Colombia junto a Bolivia y El Salvador, han dado pasos cortos; las razones parecen relacionarse con la deserción escolar que caracteriza a las comunidades que se beneficiarían directamente.

Aunque en algunos países como México, hablar de interculturalidad en el ámbito educativo, empezó a hacerse a raíz precisamente del entorno indígena de su sociedad, poco a poco la visión se amplía considerando que las comunidades incorporaban otras etnias y saberes, pues innegablemente se descubrían las distintas visiones que del mundo poseen los pueblos. Es así como se empieza a reconocer las diferencias que existen en una nación llevándolos a llenarse de orgullo por su riqueza nacional (Rehaag, 2010).

Lo cierto es que, enfrentar las actuales generaciones a un mundo globalizado que cambia a gran velocidad, obliga a la escuela y a sus maestros a hacer palpable la cotidianidad desde la cual

construir identidad y posibilitar condiciones alrededor de hechos universales de modo que se hace evidente y necesario tejer una visión educativa de la interculturalidad (Rehaag, 2010), reconociendo que el profesor es el eje de la denominada educación intercultural (González et al., 2013).

Tareas como las emprendidas por Lisa Taylor (2008) en torno a resaltar la importancia de la descolonización del currículo empleado para formar docentes, de manera que se dé cabida a las narrativas dialógicas de maestros indígenas, se hacen cada vez más necesarias en países del centro y del sur del continente latinoamericano. Se trata de considerar la educación inclusiva que se centra en la diversidad cultural como un requerimiento de las actuales sociedades comprometidas con la reconstrucción de una cultura globalmente cívica y multimodal.

En sí, currículos construidos en medio de una sociedad tan frágil y testigo de violencias e injusticias, hacen que el papel de los actuales, pero también de los futuros educadores, motive a las universidades a caminar por iniciativas académicas de mano de la emergente sociedad multicultural que asiste a las escuelas del mundo.

Las escuelas urbanas y rurales siendo socialmente multiculturales y diversas, han sido, son y serán la principal alternativa que tiene toda comunidad para abandonar errores y prácticas cargadas de injusticia social; la educación inclusiva crea comunidades de diferencia. La sociedad entera espera que las instituciones educativas activen ese compromiso, de manera que se favorezca la interculturalidad; los docentes son conscientes de su rol frente a las prácticas y frente a las estrategias didácticas llevadas al aula, puesto que es este el espacio directo, tangible, en donde el intercambio cultural se ve como un ente vivo, que las narrativas plurales surgen para promocionar el respeto y la convivencia.

Precisamente la intención inicial de generar conciencia alrededor del reconocimiento de un programa educativo con el cual se proponía el desarrollo equilibrado de dos lenguas, como es el

caso de los pueblos del continente latinoamericano con fuerte presencia indígena, es como se descubre la necesidad de generar, paralelo al conocimiento de las lenguas, el diálogo de saberes, llevando al fortalecimiento de la sociedad entera, porque comienza a hablarse de un deseo profundo de construir una nación pluricultural, multiétnica y democrática, hasta que el paradigma comienza a hacer otro, y la escuela entiende su papel (Rehaag, 2010).

En fin, el debate entre lo que es la interculturalidad y lo que debe comprenderse por educación intercultural, es el primer paso para seguir sosteniendo el fomento de prácticas interculturales en la escuela y desde luego, en las universidades que capacitan a los docentes; ello, no sólo como un compromiso, sino también como un requerimiento que demanda la revisión de la epistemología que ha nutrido el campo educativo (Escarbajal, 2014).

Definitivamente, la interculturalidad promueve, tal y como lo plantean Echeita y Verdugo (2014) una firme construcción de actitudes hacia la inclusión y con ello, frente a la diversidad cultural, de manera que la escuela favorezca la demanda social en relación a la superación de barreras culturales, en razón a que en la cotidianidad escolar es factible mostrarle a cada uno de sus actores sociales, que efectivamente existen vías desde las cuales cada uno interpreta las diferencias individuales en términos de igualdad; la intercultural es la vía por donde transita quién ve otro en su modo de ser particular pero sin duda, haciendo parte una sociedad justa e igualitaria.

2.2.5. Las actitudes frente a la diversidad cultural

Tras una minuciosa revisión, puede definirse la actitud, como la predisposición con la que cuenta un sujeto a actuar siguiendo sus creencias, sus emociones y sus sentimientos aprendidos (Llorent & Álamo, 2016). Los estudiosos describen las actitudes como un todo compuesto por el conjunto de intenciones, emociones y creencias; pero, así no se asuman en realidad plenas coincidencias para conceptualizar a las actitudes, puede acogerse la expresión como la tendencia

psicológica que señala la inclinación positiva o negativa hacia una determinada circunstancia, ente, o evento (Mato & De la Torre, 2009).

Partiendo de la posibilidad que existe de predecir la manera como se ha de comportar un sujeto conociendo sus actitudes en razón a sus aprendizajes previos y a sus subjetividades que influyen en él, pueden compararse con las intenciones (Llorent & Álamo, 2016). De ahí que para el presente estudio se sostienen los postulados de Llorent y Álamo (2016), así como el empleo de su constructo denominado "Actitudes hacia la diversidad cultural" (Llorent & Álamo, 2019; Álamo, 2018; Llorent & Álamo, 2016).

Por lo descrito hasta aquí, es que puede destacarse la manera como se concibe hoy para todas las personas el derecho a aspirar a convivir en paz y libertad dentro de un marco interculturalidad. En esos términos, es la hora de que la escuela potencialice la oportunidad de brindar condiciones desde las cuales se fomenten actitudes positivas alrededor de la diversidad. Efectivamente en esa ruta de preparar a las actuales y futuras generaciones, se trae los postulados de Ainscow (2003) para hacer referencia a los objetivos que persigue el hecho de contar con actitudes frente a la diversidad cultural.

Reconociendo el proceso tras la ruta, se compromete a la escuela alrededor de este asunto que aún no se termina, porque es de continua construcción, en esa búsqueda infinita de los mecanismos adecuados a través de los cuales se le responda a la diversidad. Y es caminando por esa transformación, como se descubre fácilmente la relevancia de empezar por describir las actitudes.

Por fortuna, esa búsqueda es un proceso; una transformación para identificar y eliminar las barreras que impiden que se materialice la inclusión en la escuela; es cuestión de rescatar la formación de reales actitudes positivas hacia la inclusión.

Desde luego que al proceso de intervención social se acuden los conocimientos, los valores, las experiencias, pero todas ellas, en suma, emergen como estrategias a través de las cuales los maestros y los demás actores de la escuela, renuevan o vitalizan sus actitudes.

Sin embargo, la resistencia al cambio en cuestión de actitudes sigue siendo una dificultad que se detecta en el profesorado (Echeíta & Verdugo, 2004). La escuela ha sostenido actitudes discriminatorias hacia colectivos culturales que históricamente han sido marginados (Orcasitas, 2003); aun así, es indudable que puedan empezar a ser observadas, proyectar ser cambiadas y ser abordadas para que cada quien logre desenvolverse en su presente y en su futuro, con una ventaja inmensa: La escuela no cesa de preocuparse por el tema.

En diversos momentos académicos e investigativos se insiste en que sigue siendo necesario que la escuela proporcione medios y contextos adecuados desde donde se conciba el desarrollo de todos. Cuando se acerca la cultura minoritaria al aula de clase, ya la escuela en sin duda, un modelo para todos los miembros, y su afectación en relación a las actitudes, va de la mano a la renovación curricular y otros elementos formativos; todo ello factible desde el enfoque intercultural.

2.2.6. La dimensión cognitiva dentro de la diversidad cultural

La dimensión cognitiva hace hincapié en el conocimiento que cada sujeto expresa de sí mismo, pero también del otro, incluyendo en sus actos comunicativos, la exposición de su particular nivel de conciencia en cuanto a él mismo, aunque también del otro; una conciencia que da cuenta de los elementos culturales (Tapia-Vidal, 2020); de esa manera, esta dimensión se materializa especialmente en los procesos conversacionales propios del diálogo abierto (Mora, 2019), aún tratándose del contexto que hace referencia a la diversidad cultural.

En estos términos, la dimensión cognitiva requiere ser abordada dentro de la educación intercultural por su efecto dialógico, incluso al nivel formativo de maestros y futuros maestros

(Zapata, 2014). Diversas investigaciones destacan la necesidad de abordarla dentro del currículo ofrecido para quienes ejercen la profesión docente. Se cree que con el hecho de incluir conocimientos alrededor de la diversidad cultural, los profesores en su práctica desarrollarían actitudes alejadas de la discriminación y de los prejuicios cuando en su labor docente declaran la innegable presencia de la diversidad.

Por lo anterior, se postula la dimensión cognitiva como un factor que enlaza los conocimientos con las habilidades culturales que cada sujeto logra fomentar a medida que se educa, de modo que quien las desarrolla, consigue adaptarse más rápidamente a las diversidades culturales de su ambiente (Domingo & Celeste, 2012), mientras genera en los demás reciprocidad y ejemplo.

Centrando la atención en la dimensión cognitiva de la cultura, la escuela inclusiva se adentra no solamente en lo diverso, sino que también ofrece una respuesta a la manera como en el ámbito pedagógico se hace viable legitimar las diferencias culturales (Leiva, 2010); esto, en gran medida, por la razón que rodea el hecho de ser el maestro un modelo para sus pupilos, para el resto de la comunidad escolar. Pero no solamente es un modelo ante sus estudiantes, sino que es un ejemplo de ser humano cuyos conocimientos los relaciona con el compromiso, vocación y reflexión que alcanza desde dicha dimensión, llevándolo a ser un sujeto sensible con relación a la diversidad real, un individuo con actitudes positivas que lo convocan a gestionar para sí y para los demás, procesos de interculturalidad en el aula y en el entorno de la misma.

Es así como la dimensión cognitiva consigue ser una de las líneas formativas en estudiantes universitarios, incluyendo a profesionales de la educación, por la realidad diversa que enriquece la escuela; sin embargo, no se descuidan las demás competencias interculturales, sino que desde ella se plantea un reto con el que se da respuesta a un sistema educativo que quiere alejarse del racismo, de la discriminación y de prácticas que por siglos han desconocido a las culturas

minoritarias (Sanhueza, y otros, 2016), para otorgarle a todos “el derecho a la equiparación de oportunidades” (Echeita & Ainscow, 2011, p. 30).

2.3. Marco legal y normativo

Colombia es considerada una nación construida sobre bases que contemplan la igualdad y la equidad, dada la pluralidad que la configura; por ser un Estado social de derecho se abandera de principios entre los que se destacan el libre desarrollo de la personalidad y el derecho a la cultura (Sepúlveda, 2018).

Esa caracterización en el país, no ha sido espontánea; responde a un proceso global y local que no se describe aquí, pero que tampoco se pretende desconocer. Sin embargo, para otorgarle un marco legal a este estudio, empieza por recordarse a la UNESCO (1999) cuando destaca que la educación es esa herramienta poderosa en la lucha contra la exclusión y a favor de los derechos de las minorías (Morín, 1999).

En esa medida, es la Constitución Política de Colombia de 1991 la que fundamenta precisamente la concepción de Estado social de derecho, de donde se prescribe por un lado la Ley 30 de 1992, Ley del servicio público de la educación superior, mostrando la educación superior como un servicio inherente a la finalidad social del Estado, respaldando el reconocimiento de universalidades.

Por otra parte, la Carta Magna sostiene la Ley 115 de 1994, Ley general de educación, la cual entre sus fines contempla el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural, como fundamento de la identidad.

Por tanto, el Plan Nacional Decenal de Educación -PNDE 2016 - 2026 (2016) determina las dimensiones del derecho a la educación en los términos de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Se entiende por Asequibilidad el establecimiento de interacciones y redes significativas con expresiones de la cultura desde el lente de la diversidad y la

interculturalidad; mientras que la Accesibilidad es la acción de propender por la construcción y la articulación de proyectos educativos e interculturales al interior del sistema educativo; en cuanto a la Aceptabilidad busca contar con lineamientos curriculares que se funden en el respeto por las diferencias culturales regionales y locales. En ese ritmo de ideas, pensar en el desarrollo de una pedagogía orientada hacia el desarrollo humano y la integralidad de mano de la diversidad cultural, es garantizar lo que se denomina Adaptabilidad (PNDE, 2016).

2.4. Marco contextual

La Maestría en Educación para la Inclusión, nace por decisión del Consejo Superior de la Universidad Surcolombiana según acuerdo 12 del 7 de mayo del año 2014, y su aval reposa en el registro SNIES 103865 y en la Resolución número 20 308 del 28 de noviembre de 2014. Este programa de posgrado se perfila como un espacio de investigación en torno a temas inherentes a la inclusión ofreciéndole así a los estudiantes insumos de tipo conceptual pero también investigativos y prácticos, a partir de los cuales se hiciera frente a los problemas que se detectan en la región, en materia de inclusión. Se trata de un programa que abre mayores oportunidades de aportar con su componente investigativo a la disminución de los factores socioeconómicos y culturales que persistían en una escuela que tradicionalmente ha sido excluyente.

La Maestría en Educación para la Inclusión está dirigida a profesionales de diferentes disciplinas del conocimiento, aunque se encuentre adscrita a la Facultad de Educación. Abre sus puertas desde el 2014, y cuenta ya con el ofrecimiento de seis cohortes, más una en convenio con la Alcaldía de la capital huilense, y otra en convenio con el departamento. Sostiene una metodología de formación presencial, una duración de 4 semestres con 50 créditos, y una periodicidad proyectada de admisión anual.

El perfil del egresado contempla a un magíster con conocimientos relevantes en torno a la inclusión, así como a las normatividades, y un investigador con actitudes para aportar a la consolidación de procesos inclusivos en diferentes escenarios educativos.

Capítulo Tres

III. Metodología

3.1. Enfoque metodológico de la investigación

El proceso abordado durante esta investigación, es de corte cuantitativo, siguiendo los postulados que sobre este enfoque destacan Hernández, Fernández, y Baptista (2014), para acudir a la neutralidad valorativa, y observar el comportamiento de las variables cuando son sometidas a procesos estadísticos.

3.2. Tipo de estudio

Con el propósito de atender la pregunta de investigación formulada y de cumplir con los objetivos del presente estudio, se acude a un proceso investigativo no experimental con un alcance transeccional descriptivo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014); en esa medida se ubica a los participantes sobre las variables de estudio de manera que se alcance su descripción sin ejercer control alguno sobre estas; se trata de observarlas en un contexto determinado como lo es la Maestría en Educación para la Inclusión, pero sin manipularlas ni llegar a establecer hipótesis sobre las mismas.

3.3. Población

La población la componen 176 profesionales que son graduados o se encuentran en la actualidad cursando la Maestría en Educación para la Inclusión, ofrecida por la Universidad Surcolombiana con sede en Neiva, departamento del Huila -Colombia. Desde la Cohorte 1 hasta la sexta Cohorte, se cuenta con 134 graduados de este programa de postgrados, más 42 maestrantes, estudiantes activos.

3.4. Diseño muestral

Reconociendo que la muestra de la población que se involucra en el estudio responde a la propia voluntad de participación, y que los 176 convocados (graduados y estudiantes actuales de

la maestría en educación para la Inclusión) cuentan con la misma oportunidad de convertirse en parte de la muestra (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014), el número que define la misma obedece a un valor bastante cercano a la población total. Todos ellos han sido extraídos de las listas oficiales -bases de datos facilitadas por la oficina de la coordinación de la Maestría focalizada; de esta manera, se cuenta con precisión en la obtención de la muestra, exactitud, fiabilidad y veracidad (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014), condiciones necesarias para ejecutar el estudio.

La muestra es óptima, por cuanto se aproxima su distribución a las características reconocidas de la población de estudio (Hernández et al., 2014) con la que se consigue la representatividad (Hernández et al., 2014) esperada. Se trata de una muestra conformada por 158 adultos que se desempeñan o se han desempeñado en el ámbito educativo, no siendo exclusivo el sector público.

3.5. Descripción de las Variables

Tratándose de un estudio no experimental, el logro en torno a las variables (Tabla 1) consiste en describir su nivel o modalidad en un momento dado (Hernández et al., 2014), con una población focalizada como lo es la conformada por las personas que cursan o son graduados de las diversas cohortes ofrecidas en la Maestría de Educación para la Inclusión, programa de la Universidad Surcolombiana.

Tabla 1

Las variables de estudio

Variable	Dimensiones	Definición operacional	Indicadores
Demográfica	Edad	Años cumplidos de la persona que participa en el estudio	Número de años cumplidos Al momento de responder la encuesta
	Sexo	Sexo del participante	Femenino / Masculino

Tabla 1*Las variables de estudio (Continuación)*

Variable	Dimensiones	Definición operacional	Indicadores
Demográfica	Estrato socioeconómico	Estratificación socioeconómica definida por los servicios públicos del lugar de residencia	1 a 6
	Estado civil	Modo permanente de una persona natural (física) en relación con su circunstancia personal y con respecto a la ley	Soltero Casado Unión libre Separado
	Título profesional	Rol jugado con relación a la Maestría en Educación para la Inclusión en el momento del diligenciamiento del instrumento	Estudiante o graduado
	Sector de vinculación laboral	Contexto en donde desarrolla su actividad laboral con remuneración económica	Público / Privado
	Contextos en donde ha pasado mayor parte de su vida	Zona en donde ha incursionado la mayor parte de su tiempo	Rural / Urbana
Actitud hacia la diversidad cultural en estudiantes y graduados	Intenciones negativas Intenciones positivas Creencias positivas Creencias negativas Emociones negativas Conductas positivas Capacidad de apoyo	La inclinación del conjunto de intenciones. Creencias, emociones y conductas positivas o negativas hacia una determinada circunstancia, ente, o evento, como respuesta a sus intenciones, emociones, creencias y conductas. (Mato & De la Torre, 2009).	Actitudes positivas / Actitudes negativas

3.6. Técnicas de Recolección de Información

Se utiliza un cuestionario aplicado a través de los correos electrónicos. El cuestionario se materializa en un formulario de Google, cuidando de llevar la debida presentación explicando el contenido, objetivo y destino del mismo. Los cuestionarios enviados fueron 176 y se obtuvo respuesta de 150 docentes, de manera que se considera una tasa de respuesta razonable que ofrece un nivel de confianza (Hernández et al., 2014) acertado.

Por tratarse de un estudio de tipo no experimental transeccional descriptivo, la recopilación de datos se hace en un único momento, consistente en la aplicación del instrumento conocido como la Escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC) propuesta por Llorent y Álamo, (2016 y 2019).

Luego de una exhaustiva pesquisa de instrumentos abordados para medir las actitudes y que han sido publicados en revistas especializadas, se tuvo en cuenta la literatura que respalda al cuestionario mencionado. Con dicho instrumento se ha medido con exclusividad las actitudes hacia la diversidad cultural y sus variables se ajustan a las conjeturas iniciales, por ello se decide emplearlo en este estudio.

El cuestionario, compuesto por 24 ítems (Anexo A), sostiene una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 equivale a totalmente en desacuerdo y 5 se selecciona para afirmar que está totalmente de acuerdo. Al inicio del cuestionario, el participante indica su correo electrónico, manifiesta estar de acuerdo con el cuestionario, indica su edad, sexo, estrato, estado civil, el nombre de su título profesional tal como aparece en su diploma de pregrado, define el contexto en donde ha pasado la mayor parte de su vida, destaca la vinculación laboral si es de tipo pública o privada, e indica si es estudiante o graduado de la Maestría. En el caso de ser estudiante, señala el semestre que cursa. Una última pregunta de tipo demográfica, indaga por la cohorte a la que pertenece.

3.7. Fuentes de Información

La fuente única de información son los estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión ofrecida por la Universidad Surcolombiana, y cuyos correos electrónicos fueron facilitados por la oficina de la Maestría, siguiendo la base de datos que reposa en sus archivos institucionales.

3.8. Proceso de obtención de la Información

La información se obtiene a través del diligenciamiento del cuestionario. El formulario se hace llegar entre los meses de octubre de 2020 y febrero de 2021 a los correos electrónicos facilitados por la oficina de la Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana. Es directamente el participante quien, tras haber manifestado su acuerdo, autoriza a los investigadores Angélica María Lavao y Willian Sierra Barón, maestrante y asesor de tesis, adscritos al programa de Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, a usar la información reportada con sus respuestas.

Los datos tenidos en cuenta, son los arrojados por los formularios de quienes igualmente han manifestado que conocen los fines de la investigación y se declaran conscientes de que no existe ningún riesgo al responder. Es considerado participante quien llega a certificar, al inicio del instrumento, que acepta de forma voluntaria atender la escala del estudio titulado "Actitudes hacia la diversidad cultural en estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión".

El formulario se ha distribuido vía correo electrónico, se resuelve en línea siguiendo el enlace: https://docs.google.com/forms/d/1CZx-Wh-V7z9y7X4bU3TgWh0Zo3WyMbT25UuKZrYEt-g/viewform?edit_requested=true

A cada convocado, se le precisa al inicio del cuestionario que puede dirigirse a Willian Sierra Barón al correo willian.sierra@usco.edu.co o al móvil +33676527919, para atender cualquier inquietud.

3.9. Técnicas de Procesamiento y Análisis de los datos

Tratándose de un estudio descriptivo, se busca analizar la secuencia de cada ítem, los valores máximos, mínimos, la media y la desviación típica. Para lograrlo, se acude al programa informático Excel (hoja de cálculo); con su empleo, es como se obtuvo el procesamiento de datos y elaboración de tablas. A través del uso de la prueba de Kolmogórov-Smirnov se determinó que los datos no presentan una distribución normal ($p < .05$), por lo que se procede a determinar las correlaciones a partir de estadísticos no paramétricos.

3.10. Control de errores y sesgos

Este estudio enfrenta los errores que amenazan la agudeza en la medición, pero también ha previsto cómo controlarlos; en cuanto al error de tipo aleatorio, el esfuerzo se centra combatirlo aumentando el tamaño, y en cuanto al error sistemático o sesgo que suelen presentar algunos estudios, en este caso, el control se hizo acogiendo un formulario con respaldo académico y previamente validado empleándolo para medir actitudes la diversidad cultural en población similar, que ofreciendo exactitud, se aplica en una población representativa; además, se ofrece aumento en la validez de las conclusiones, mientras que se lleva a cero la tolerancia de error estadístico.

3.11. Consideraciones éticas

Por tratarse de sujetos humanos los participantes del estudio, se precisa registrar los principios éticos tenidos en cuenta para la ejecución del mismo.

- Respeto a la persona: Se consideró improcedente revelar nombres y correos electrónicos de los participantes decidiéndose además guardar reserva total sobre los

mismos; los correos electrónicos fueron facilitados por la oficina de la Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, quien conoció el objetivo del estudio, y concedió el permiso al investigador y a la maestrante exclusivamente. El estudio no requirió conservar identificaciones de los participantes. Igualmente, conservando el anonimato, se tomaron todas las precauciones éticas y legales, de manera que se ofrecieron garantías frente a posibles riesgos alrededor de la privacidad de cada uno de los participantes

- Respeto a la libertad: Se descarta, por parte de la autora del trabajo y del investigador asesor, cualquier gesto de estigmatización, discriminación y prejuicios sobre los participantes y las respuestas ofrecidas con el diligenciamiento del instrumento aplicado. El consentimiento informado que cada sujeto participante firmó previo a ofrecer datos relevantes para el estudio, y usando lenguaje comprensible, señaló el objetivo de la investigación, y destacó que la convocatoria sería atendida de manera voluntaria dejando a decisión de ellos su participación o no en el estudio.
- Respeto y fidelidad a la verdad: A través del consentimiento informado que cada participante apreció previo a responder el formulario, la autora junto al investigador y asesor de tesis, brindaron total tranquilidad con respecto al propósito académico del estudio. Los datos arrojados con la aplicación del instrumento, se describen con total transparencia y corresponden a la verdad.

Capítulo Cuatro

IV. Resultados

4.1. Resultados estadísticos del cuestionario -Variable demográfica

En el presente capítulo se ofrece la descripción detallada de los resultados de tipo cuantitativo alcanzados con el estudio de diseño transeccional descriptivo, precisando que su grado de factibilidad se debió a la aplicación del instrumento basado en la escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC) propuesta (Llorent & Álamo, 2019; Álamo, 2018; Llorent y Álamo, 2016).

Los datos obtenidos tras la aplicación del instrumento de investigación mencionado, se llevaron a tablas de frecuencias absolutas y porcentuales, de modo que se exponen de manera objetiva y con lenguaje claro. Por tratarse de una investigación descriptiva simple, el programa informático SPSS (v.24), permitió el procesamiento de los datos arrojados con el diligenciamiento del formulario Google, donde reposaba el instrumento.

Cabe resaltar que estos resultados responden a los objetivos del estudio, y su análisis y respectiva discusión se logran a la luz de los antecedentes de investigación, para conseguir las conclusiones sobre las variables de estudio.

En las Tablas de la 3 a la 8, así como en la Figura 2, se presentan los hallazgos de tipo variable demográfica, y así alcanzar el objetivo de realizar una caracterización socioeducativa de los estudiantes y egresados de la Maestría en Educación para la Inclusión. El gran total de la última columna de cada una de estas tablas de distribución de frecuencias corrobora que el número de docentes que participaron en la investigación, se sostuvieron durante todo el diligenciamiento del formulario.

Esta descripción inicia señalando que, así como se aprecia en los resultados expuestos en la Tabla 2 indicando frecuencias absolutas y porcentuales, el sexo femenino predomina entre los

participantes: de 158 sujetos, 134 son mujeres, los otros 24 pertenecen al sexo masculino. En términos porcentuales, el 84.8% son de sexo femenino, y el 15.2% son de sexo masculino.

Tabla 2

Distribución por sexo

Sexo	Estudiantes		Graduados (as)		Gran total	
	F	%	F	%	F	%
Masculino	9	11,8	15	18,3	24	15,2
Femenino	67	88,2	67	81,7	134	84,8
Subtotal	76	48,1	82	51,9	158	100

En cuanto a los datos demográficos relacionados con la relevancia del Estrato socioeconómico (Tabla 3), se destaca que el 5.1% de los participantes manifiestan pertenecer al estrato 1; el 65.8% de ellos se ubica en el estrato 2, el 22.3% en el estrato 3, el 1.9% en el estrato 4, el 0.6% lo hacen en el estrato 5, y el 1.3% restante, manifiestan pertenecer al estrato 6; se destaca que, en el estrato más alto no se ubica ningún estudiante, solo 3 graduados así lo determinaron.

Tabla 3

Estrato socioeconómico

Estrato	Estudiantes		Graduados (as)		Gran total	
	F	%	F	%	F	%
1	5	6.6	3	3,7	8	5.1
2	54	71.1	50	61	104	65.8
3	15	19.7	25	30.5	40	25.3
4	1	1.3	2	2.4	3	1.9
5	1	1.3	2	2.4	1	0.6
6	----	----	3	3.7	2	1.3
Subtotal	76	48.1	82	51.9	158	100

La Tabla 4 registra los datos obtenidos alrededor del estado civil que reportan los participantes entre sus aspectos demográficos, al momento de diligenciar el instrumento; en esa medida, la relevancia del estado civil se expresa en los siguientes términos: 38% de ellos se encuentran casados, el 31.6% dice estar soltero, hallándose que el 22.8% expresa encontrarse declara en unión libre mientras que el 7.6% de todos los 158 participantes declara que su estado civil es divorciado.

Tabla 4

Estado civil

Estado civil	Estudiantes		Graduados (as)		Gran total	
	F	%	F	%	F	%
Soltero	30	39.5	20	24.4	50	31.6
Casado	24	31.6	36	43.9	60	38
Unión libre	19	25	17	20.7	36	22.8
Separado	3	3.9	9	11	12	7.6
Subtotal	76	48.1	82	51.9	158	100

Este estudio también se preocupó por describir, entre los datos de la variable demográfica, la Cohorte a la que pertenecen quienes decidieron atender la convocatoria a participar con el diligenciamiento del formulario, instrumento Actitudes frente a la diversidad cultural.

La Tabla 5 indica que, en términos porcentuales, el 11.4% de quienes hicieron parte de este estudio pertenecen a la Cohorte I, mientras que el 1.3% son de Homologación de esa misma cohorte; el 12.7% pertenecen a la II cohorte, el 10.1% a la III, el 15.8% a la IV, un 7.6% de los involucrados son graduados de la Cohorte IV convenio USCO-Alcaldía, el 11.4% pertenecen a la V, un 21.5% de los participantes son estudiantes y pertenecen a la Cohorte V del convenio USCO – Gobernación del Huila, y una última Cohorte, la VI, contó con el 8.2% restante. Se recuerda aquí que la Cohorte V y la Cohorte VI no tiene graduados al momento de atender este estudio.

Tabla 5*Cohorte a la que pertenecen*

	Estudiantes		Graduados (as)		Gran total	
	F	%	F	%	F	%
I	---	---	18	22	18	11.4
I Homologación	---	---	2	2.4	2	1.3
II	1	1.3	19	23.2	20	12.7
III	2	2.6	14	17.1	16	10.1
IV	12	15.8	13	15.9	25	15.8
IV Alcaldía	---	---	12	14.6	12	7.6
V	14	18.4	4	4.9	18	11.4
V Gobernación	34	44.7	--	--	34	21.5
VI	13	17.1	--	--	13	8.2
Subtotal	76	48.1	82	51.9	158	100

A los participantes también se les indagó por el carácter del sector en donde desarrollan la actividad laboral con remuneración económica, es decir, si se trata de profesionales vinculados al sector público o al sector privado (Tabla 6). En términos estadísticos, se puede afirmar que el 82.9% de los sujetos que diligenciaron la encuesta, afirmaron pertenecer a entidades del Estado, mientras que el restante 17.1% señala que el sector al que pertenecen laboralmente, es el privado.

Tabla 6*Sector donde laboran*

	Estudiantes		Graduados (as)		Gran total	
	F	%	F	%	F	%
Público	67	88.2	70	85.4	131	82.9
Privado	9	11.8	12	14.6	27	17.1
Subtotal	76	48.1	82	51.9	158	100

Este estudio también se preocupó por describir, entre los datos de la variable demográfica, el contexto del que han hecho parte en gran medida quienes decidieron responder el formulario, instrumento Actitudes frente a la diversidad cultural.

La Tabla 7 permite observar la descripción en términos porcentuales, de dicha situación: Se halla que el 64.6% de ellos ha pertenecido por más tiempo al contexto urbano, mientras que el 35.4% de los participantes son profesionales que se han desenvuelto la mayor parte del tiempo en el área rural.

Tabla 7

Contextos en donde ha pasado la mayor parte de su vida

	Estudiantes		Graduados (as)		Gran total	
	F	%	F	%	F	%
Urbano	49	64.5	53	64.6	102	64.6
Rural	27	35.5	29	35,4	56	35.4
Total	76	48.1	82	51.9	158	100

En cuanto a la profesión de base que sostienen los participantes, se descubre que la mayoría de quienes cursan en la actualidad o son graduados de la Maestría en educación para la Inclusión, y como se muestra en la Figura 2, cuentan con un pregrado en el área de educación, descubriéndose distintos ejes (preescolar o pedagogía infantil, básica primaria, ciencias naturales y educación ambiental, humanidades, democracia, educación física, recreación y deporte, matemáticas, artes visuales, lengua extranjera, lenguas modernas, etc.). No obstante, también desde otros radios de acción y no exclusivamente la educación, como lo son la Ingeniería ambiental, la Psicología, la Administración, la Enfermería, la Fonoaudiología y la Comunicación Social, se destacan profesionales en los procesos de formación que hace extensiva la Universidad Surcolombiana con sus programas de maestría.

precisarse aquí que los elementos negativos se interpretan de manera invertida con el fin de que siempre se haga alusión aspectos positivos dentro de las actitudes; para cuestiones de estadística, las dimensiones agrupadas se exponen como ausencia de estos factores negativos. Esas respuestas y sus calificaciones de acuerdo a las opciones de respuestas, han sido trasladadas al SPSS, en donde se les dio la codificación que permitió el análisis factorial.

Un ejemplo de ello es el ítem 19: “Me perjudicaría en la nota tener que hacer un trabajo de clase con un estudiante inmigrante que todavía no habla muy bien mi idioma”, de manera que, si el participante ya en el formulario decidió marca estar de acuerdo con el enunciado, indicaría que con su afirmación sostiene una actitud negativa la diversidad cultural. Estadísticamente se ha invertido el ítem y quien no está de acuerdo recibe una puntuación elevada en ausencia de actitud negativa.

Tabla 8

Actitudes hacia la diversidad cultural en estudiantes y graduados

Dimensiones	Total = 158				Estudiantes=76				Graduados (s)=82			
	Mín.	Máx.	M	DS	Mín.	Máx.	M	DS	Mín.	Máx.	M	DS
Intenciones negativas	1.6	5	4.50	0.64	2.40	5.00	4.43	0.56	1.6	5	4.57	0.72
Intenciones positivas	2.25	5	4.21	0.63	3.00	5.00	4.12	0.59	2.25	5	4.30	0.66
Creencias positivas	2.33	5	4.36	0.59	2.33	5.00	4.30	0.62	2.67	5	4.42	0.58
Creencias negativas	2	5	4.20	0.74	2.00	5.00	4.14	0.73	2	5	4.26	0.76
Emociones negativas	1	5	1.90	0.92	1.00	4.00	1.91	0.78	1	5	1.91	1.05
Conductas positivas	1.67	5	4.35	0.57	3.00	5.00	4.32	0.49	1.67	5	4.38	0.65
Capacidad de apoyo	2.67	5	4.33	0.57	2.67	5.00	4.29	0.57	2.67	5	4.37	0.58

Para alcanzar el último objetivo, consistente en determinar si ser graduado o estudiante, la edad (Tabla 9) y el sexo, llegan a convertirse en factores asociados con actitudes más positivas hacia la diversidad cultural, se acude también a la estadística.

Tabla 9*Asociación entre las actitudes hacia la diversidad cultural y edad*

		IN	IP	CP	CN	EN	CoPo	CA	Total	Edad
IN	Coeficiente de correlación	1	.350**	.189*	.354**	-.414**	.159*	.353**	.637**	-0.023
	Sig.	.	0	0.017	0	0	0.046	0	0	0.779
IP	Coeficiente de correlación	.350**	1	.382**	0.115	-0.1	.222**	.397**	.689**	-0.075
	Sig.	0	.	0	0.149	0.211	0.005	0	0	0.347
CP	Coeficiente de correlación	.189*	.382**	1	0.112	-.167*	0.141	.253**	.533**	-0.022
	Sig.	0.017	0	.	0.162	0.036	0.077	0.001	0	0.786
CN	Coeficiente de correlación	.354**	0.115	0.112	1	-.337**	.173*	0.112	.480**	0.064
	Sig.	0	0.149	0.162	.	0	0,029	0.16	0	0.424
EN	Coeficiente de correlación	-.414**	-0.1	-.167*	-.337**	1	-0.13	-.301**	-0.146	0.06
	Sig.	0	0.211	0.036	0	.	0.103	0	0.067	0.454
CoPo	Coeficiente de correlación	.159*	.222**	0.141	.173*	-0.13	1	.303**	.470**	0.057
	Sig.	0.046	0.005	0.077	0.029	0.103	.	0	0	0.477
CA	Coeficiente de correlación	.353**	.397**	.253**	0.112	-.301**	.303**	1	.534**	0.035
	Sig.	0	0	0,001	0,16	0	0	.	0	0.664
Total	Coeficiente de correlación	.637**	.689**	.533**	.480**	-0.146	.470**	.534**	1	0.018
	Sig.	0	0	0	0	0.067	0	0	.	0.825
Edad	Coeficiente de correlación	-0.023	-0.075	-0.022	0.064	0.06	0.057	0.035	0.018	1
	Sig.	0.779	0.347	0.786	0.424	0.454	0.477	0.664	0.825	.

Nota. IN = Intenciones negativas; IP = Intenciones positivas; CP = Creencias positivas; CN = Creencias negativas; EN = Emociones negativas;

CoPo = Conductas positivas; CA = Capacidad de apoyo

En razón a que a través del uso de la prueba de Kolmogorov Smirnof se determinó que los datos no presentan una distribución normal ($p < .05$), se procede a determinar las correlaciones a partir de estadísticos no paramétricos. Frente al intento por observar si se presentan asociaciones entre la edad y las actitudes hacia la diversidad cultural se utilizó el método de Correlación de Spearman (interpretación de rho), descartándose asociación lineal entre dichas variables.

Para determinar la asociación entre el rol (estudiante o graduado) y las actitudes hacia la diversidad (Tabla 10), se utilizó el estadístico ETA, que evidenció una magnitud significativa, pero débil (≤ 0.3) en intenciones negativas, creencias positivas, creencias negativas y capacidad de apoyo; se identificó magnitud moderada ($0.3 < ES \leq 0.6$) en interacciones positivas, emociones negativas, conductas positivas. La escala general devela un grado bajo de asociaciones entre el rol y las actitudes hacia la diversidad cultural.

Tabla 10

Asociaciones entre el rol (Estudiante – Graduado) y las actitudes hacia la diversidad cultural

Medidas direccionales	Valor
Rol (Estudiante-Graduado)	0,34
Intenciones negativas	0,106
Rol (Estudiante-Graduado)	0,323
Intenciones positivas	0,148
Rol (Estudiante-Graduado)	0,205
Creencias positivas	0,101
Rol (Estudiante-Graduado)	0,286
Creencias negativas	0,078
Rol (Estudiante-Graduado)	0,314
Emociones negativas	0,001
Rol (Estudiante-Graduado)	0,351
Conductas positivas	0,051
Rol (Estudiante-Graduado)	0,23
Capacidad de apoyo	0,071
Rol (Estudiante-Graduado)	.528
Total, actitudes hacia la diversidad	.176

El mismo procedimiento fue adelantado para determinar la asociación entre el sexo y las actitudes hacia la diversidad (Tabla 11) que, aunque se determina una concordancia simétrica, de modo que coinciden todos los valores y las variables presentan un moderado grado de concordancia, se evidencia una magnitud significativa, y esta es débil en todas las dimensiones (≤ 0.3); se encuentra una magnitud moderada ($0.3 < ES \leq 0.6$) con la escala general.

Tabla 11

Asociaciones entre el sexo y las actitudes hacia la diversidad cultural

Medidas direccionales	Valor
Sexo	0,244
Intenciones negativas	0,035
Sexo	0,27
Intenciones positivas	0,016
Sexo	0,199
Creencias positivas	0,049
Sexo	0,178
Creencias negativas	0,121
Sexo	0,178
Emociones negativas	0,121
Sexo	0,229
Conductas positivas	0,008
Sexo	0,239
Capacidad de apoyo	0,105
Sexo	0,52
Total, actitudes hacia la diversidad	0,115

Capítulo Cinco

V. Discusión

Con el propósito de identificar las actitudes en docentes y futuros docentes hacia la inclusión, se destacan diversos acercamientos (González, et al., 2013; Colmenero-Ruiz & Pegalajar-Palomino, 2015; López et al., 2016; Castillo & Miranda, 2018); sin embargo, se ha reconocido durante los diversos estudios, que es factible abordar dimensiones en torno a las actitudes positivas y las actitudes negativas con respecto a la diversidad cultural, aplicando escalas de medición con grupos poblacionales en proceso de formación continua.

Este estudio ratifica los resultados de Pareja (2017) quien aun empleando un cuestionario *ad-hoc*, realizó un estudio de tipo cuantitativo descriptivo con profesionales de la docencia en el nivel de la básica primaria, descubriéndose una tendencia positiva hacia el reconocimiento de la diversidad cultural como un aspecto enriquecedor para aspirar a generar actitudes inclusivas. La investigación de Pareja (2017) también hace mención de la manera como a la escuela pública se acerca más la población inmigrante, situación que puede estar influyendo en los actores sociales, para fortalecer las competencias ciudadanas y en ellas, las actitudes positivas hacia la pluralidad.

La presente investigación coincide con lo expuesto por Pareja (2017), al reconocerse actitudes positivas hacia la población inmigrante entre docentes que en su mayoría se encuentran vinculados como docentes estatales, es decir, se desempeñan en instituciones educativas del sector público, que es a donde llegan los ciudadanos de otras naciones, y minorías estigmatizadas que hacen parte de la sociedad.

Otro estudio de corte cuantitativo que se trae a esta discusión, es el de Castillo y Miranda (2018) que, aunque descriptivo fue correlacional, a través del cual acogieron el constructo propuesto por Colmenero y Pegalajar (2015), pues coinciden los hallazgos en razón a que exponen una positiva percepción hacia la inclusión educativa en los participantes de su estudio.

Así como lo expusieron en su momento Castillo y Miranda (2018), el presente estudio reitera que sigue siendo necesario para la academia lograr materializar las que se consideran prácticas de inclusión; pues la aplicación de escalas como las empleadas por diversos acercamientos cuantitativos, incluyendo éste, deja el vacío alrededor de corroborar que las actitudes positivas manifiestas, se lleven al contexto real de la praxis docente.

Los resultados del presente estudio, por el contrario, difieren del estudio de Navarrete y Angenscheidt (2017) quienes figuran como un antecedente interesante en el continente latinoamericano, puesto que a pesar proponerse una investigación cuantitativa transversal y de tipo descriptiva empleando un instrumento validado por Cardona y Bravo (2010) de 23 ítems, observaron 44 profesores y aseguraron que entre mayor experiencia profesional sostenga el maestro, mayor probabilidad existe de demostrar actitudes positivas hacia la educación inclusiva; conjetura que en el presente acercamiento académico y con 158 participantes, no se logró detectar.

Incluso, en este tema, Navarrete y Angenscheidt (2017) difieren de Clavijo et al. (2016) quienes hallaron que los profesores con pocos años de ejercicio profesional y aún jóvenes, suelen manifestar más fácilmente actitudes positivas. A propósito, esta investigación, no encuentra la edad ni el tiempo de experiencia docente como factores que favorezcan las actitudes hacia la diversidad cultural.

Es ese sentido, la presente investigación que ha atendido la sugerencia de Llorent y Álamo (2019), acogiendo su escala ADC (Álamo, 2018) se propone abrir otras posibilidades de interpretación a partir de sus hallazgos, con referencia a que la formación superior juega en los profesionales de la docencia un importante papel, cuando se trata de activar las intenciones, las emociones, las creencias y las conductas, pero aún superando ello, se permite aportarle al mundo

académico que es factible aceptar la asociación de las actitudes positivas hacia la diversidad cultural, con factores como la vocación docente y el interés académico.

Los profesionales de diferentes disciplinas pero que se encuentran ejerciendo la docencia, por la razón de materializar su propósito de continuar la formación universitaria escogiendo postgrados alrededor de la escuela inclusiva, está sosteniendo un cúmulo de actitudes favorables hacia la diversidad cultural.

De ahí que este documento recomiende el abordaje del constructo en estudios exploratorios próximos que se den en la región huilense, para medir las actitudes hacia la diversidad cultural con la participación de profesionales de otros programas de postgrado, buscando una correlación con quienes cursan esta Maestría en Educación para la Inclusión; así también se corrobora lo previsto por Llorent y Álamo (2016) cuando manifestaron en su momento, la necesidad de continuar con el diseño de la escala, proponiéndola de manera extensiva a otros perfiles para definir su mayor utilidad.

Enlazando lo percibido por Llorent y Álamo (2016) con lo expuesto por Veliz-Rojas, et al. (2019), se deduce que sí es necesario atender la preocupación a nivel universitario, en torno a las actitudes y las pautas culturales de modo que no solo en la escuela y en el sector de la salud, el tema cobra vigencia; la atención a la sociedad también les atañe a muchas otras profesiones que de una u otra forma, realizan intervención social (Rodríguez, 2017) o sencillamente sostienen una relación ética del cuidado no solo esperada en los profesionales de la docencia (Zambrano y Escalante, 2013).

Ahora bien, se avanza alrededor del tema de la diversidad cultural por cuanto se evidencia cómo las universidades contemplan el resultado de su proceso de formación de maestros, pensando en el enorme compromiso que ellos sostienen con la sociedad. A propósito de esto, el presente estudio también ratifica lo enunciado por Muntaner (2010) cuando al referirse a la

diversidad cultural, la declara inherente a la experiencia humana, especialmente, a la experiencia escolar.

Sumado a la experiencia humana, más que escolar, el presente estudio resalta lo que Granada, Pomés, y Sanhueza (2013) expusieron alrededor de la dimensión cognoscitiva: dimensión en donde ubican las percepciones, las creencias y la información que cada quien posee sobre determinado asunto; así se confirma la oportunidad de analizar las actitudes de los docentes y el factor formativo en ellos, empleando escalas. El presente estudio considera de impacto la dimensión cognitiva frente al tema de las actitudes hacia la diversidad cultural, y acoge el empleo de instrumentos validados para apreciar dichas actitudes.

Es por ello que retomando el aporte inicial de Llorens y Álamo (2015) este estudio se permite destacar el uso de su constructo, pero reconociendo que aún puede profundizarse en dicha escala la dimensión cognitiva, para corroborar qué tanto son fortalecidas las percepciones, las creencias y la información con la actualización docente, de modo que puede concebirse que la formación continua del maestro, es un factor que contrarresta actitudes poco favorables en los sujetos cuando se trata de la inclusión.

Si bien, el cuestionario formulado por Llorens y Álamo (2016), destacado con el nombre de Actitudes hacia la diversidad cultural, consistió en sus inicios en un constructo de 75 ítems destinados a medir emociones, conductas, creencias e intenciones, ofrece los argumentos alrededor de las cuatro dimensiones que llegan a darle forma a esa tendencia psicológica, que se conoce como la actitud, y que se ha expuesto en este documento en el capítulo dedicado al referente teórico.

Desde luego, se ha seguido profundizando alrededor de que dicha inclinación puede ser muestra de una actitud positiva o un reflejo de una actitud negativa (Mato & De la Torre, 2009), y ese nivel de favorabilidad, es el que se hace interesante identificar cuando el profesorado se

convierte en el motor del cambio educativo (González et al., 2013), y quien está llamado para aportar en la formación de una ciudadanía que debe ir dejando atrás toda forma de violencia, especialmente la violencia directa, como es la ciudadanía colombiana.

Vale la pena traer a este espacio, a Rottenbacher (2012) quien casi una década atrás planteó el alcance de un estudio de corte cuantitativo, aunque de tipo descriptivo correlacional, develando que es recomendable el ejercicio investigativo combinando dos escalas y validándolas en población universitaria (graduados y estudiantes).

Luego de atender los antecedentes pero también de observar los resultados alcanzados con el presente estudio, se considera viable acoger los 24 ítems de la escala de Actitudes hacia la diversidad cultural empleada aquí; sin embargo, se insiste en este apartado de la discusión lo realizado por Rottenbacher (2012), para ratificar que una escala de 24 ítems como la utilizada, puede ligarse a un constructo que mida otras actitudes como las sostenidas hacia la diversidad sexual, como por ejemplo; ello, con el propósito de descartar que las formas negativas o poco favorables de la relación ética del cuidado que se espera en profesionales de la docencia, persista con aquel trasfondo que va en contravía de la tolerancia.

Sin Llorent y Álamo (2019) es imposible continuar esta discusión; estos autores se ratifican por su experiencia en medir las actitudes positivas que existen tras las conductas, pero también tras las creencias, emociones e intenciones. Con ellos especialmente se entiende que tanto las creencias como las emociones y las intenciones pueden ser identificadas tras una escala, llegándose a medir incluso, si son favorables o poco favorables; situación no idéntica frente a las conductas.

Se ratifica aquí, entonces, que en cuanto a las conductas, este estudio le da la razón a las advertencias de Llorent y Álamo (2019); por ello, al emplear alguna escala de este tipo, solo puede aspirarse a medir el aspecto positivo de las conductas, ausentando su faceta negativa, y en

lugar de ello, medir una dimensión denominada capacidad de apoyo (Llorent & Álamo, 2019); puesto que quien no alcance un registro de tendencia positiva en esta capacidad, puede estar dando paso a mostrarse como un sujeto con escasa actitud positiva frente a la acción solidaria.

Por todo lo discutido hasta aquí, es que se asume que una investigación futura y de corte cualitativo, puede llegar a observar en población de estudiantes y egresados de la Maestría en Educación para la Inclusión, si en realidad poseen estrategias suficientes para fomentar en sus estudiantes competencias reconocidas a través de estudios cuantitativos, así como corroborar la forma en la que llevan a la práctica actitudes interculturales en las que anuncian ser competentes.

Capítulo Seis

VI. Conclusiones

Una vez analizados los resultados de esta investigación, y en relación con los objetivos planteados, se llega a las siguientes conclusiones:

Dando respuesta al objetivo de realizar una caracterización socioeducativa de los estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión, se reconoce que la presencia del sexo femenino supera el 80% del total de ellos; más del 65% de ellos se ubica en el estrato 2, y alrededor del 25% en el estrato 3, y se descubre que por encima del 80% de ellos pertenecen al sector público desempeñándose en el campo educativo; por otra parte, el 60% de los participantes sostienen una relación conyugal y su pregrado no necesariamente ha sido en una rama de la educación. Se halla que alrededor del 65% de ellos ha pertenecido por más tiempo al contexto urbano, mientras que cerca del 35% de los participantes son profesionales que se han desenvuelto la mayor parte del tiempo en el área rural.

Por otra parte, dando respuesta al objetivo de identificar las actitudes hacia la diversidad cultural en estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión ofrecida por la Universidad Surcolombiana, se destacó que no existen diferencias significativas entre las actitudes de los estudiantes y las actitudes de los graduados con respecto a la diversidad cultural, en ninguna de las dimensiones abarcadas: las intenciones, las emociones, las creencias y las conductas.

Sin embargo, tras los hallazgos de este estudio descriptivo empleando la escala de 24 ítems y la variable demográfica, lo trascendental radica en que se abren otras posibilidades de interpretación; ello, en torno a la potencial asociación de las actitudes positivas hacia la diversidad cultural, con factores como la vocación docente y el interés académico por continuar la formación universitaria escogiendo postgrados alrededor de la escuela inclusiva.

En la misma tónica, y dentro de estas conclusiones, es indiscutible destacar la manera como la experiencia académica inicial de Llorens y Álamo (2015) subraya que el uso de una escala como la propuesta por ellos ratifica que la dimensión cognitiva es fortalecida con la actualización docente, de modo que puede concebirse que la formación continua del docente, contrarresta actitudes poco favorables en los sujetos cuando se trata de la inclusión.

En cuanto al objetivo de determinar si la edad, el sexo o ser graduado o ser estudiante, están asociados con actitudes más positivas hacia la diversidad cultural, debe reconocerse que no se detectó asociación lineal entre esta variable y aquellos factores demográficos. Por tanto, se concluye que ni el proceso formativo ni otras dimensiones demográficas están directamente relacionadas con las perspectivas socioculturales de quienes hacen parte de la Maestría en Educación para la Inclusión ofrecida por la Universidad Surcolombiana.

Para complementar es el apartado de las conclusiones, lo que sin duda se ofrece al mundo académico con el presente estudio, es la recomendación de continuar la línea investigativa y el abordaje del constructo, pero en investigaciones exploratorias que se den en la región huilense, para identificar u analizar las actitudes hacia la diversidad cultural con la participación de profesionales de otros programas de postgrado, buscando una correlación con quienes hacen parte de la Maestría en Educación para la Inclusión, y ratificar o refutar la conjetura alrededor de que quienes pertenecen a este programa, sostienen actitudes favorables hacia la diversidad cultural, como inclinaciones inherentes a su condición de maestros que deciden profundizar sus estudios en torno a esta materia.

Capítulo Siete

VII. Recomendaciones y Limitaciones

Desde luego, seguirá siendo motivo de estudio, las actitudes hacia la diversidad cultural, no solo en el campo educativo sino en otras disciplinas en donde la ética del cuidado es un compromiso inherente. Este apartado se permite dejar expreso como recomendaciones, dos acciones:

- Administrar la escala de medición optada para este estudio, pero asociándola con otras variables relacionadas con la vocación docente y el interés académico por la educación inclusiva.
- Emplear este cuestionario de 24 ítems en estudios exploratorios futuros en donde se trace el objetivo de medir las actitudes hacia la diversidad cultural, pero aplicándolo en profesionales de otros programas de postgrado, buscando una correlación con quienes cursan esta Maestría.

Lo anterior, con el fin de corroborar una conjetura que surge al final de este acercamiento, consistente en que quienes se inscriben en la Maestría en Educación para la Inclusión, podrían contar con actitudes positivas hacia la diversidad cultural intrínsecamente asociadas con otros factores como la vocación docente y el interés académico por la educación inclusiva, opción que de ser válida, no coincidiría con un grupo control conformado por sujetos de otras disciplinas y matriculados en diversas maestrías alejadas del desempeño educativo.

Las limitaciones presentadas en este estudio precisamente se encuentran en dirección a la metodología, por cuanto decidió dar un primer aporte al mundo del conocimiento, ciñéndose a una población participante exclusivamente de la Maestría focalizada, trazándolo como un acercamiento no experimental, sin dar el paso siguiente de tomar un grupo control y enrutar el estudio a una investigación correlacional.

Referencias

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En E. Jauraritzaren, *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva* (págs. 19-36.). Donostia-San Sebastián: Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Obtenido de: <https://www.uv.es/magarpa3/O-E/OtrosMateriales/Actas%20Congreso-ANEE-Pais%20Vasco.pdf#page=17>
- Álamo, M. (2018). *Las actitudes hacia la diversidad cultural y la identidad en la formación inicial del profesorado (Doctoral dissertation)*. Córdoba, España: Universidad de Córdoba. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=184415>
- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 301-314. Obtenido de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v37n2/art18.pdf>
- Aranda, V. (2017). Inmersión en el sistema escolar para el aprendizaje contextualizado del pensamiento crítico y post-crítico en educación. *Revista Electrónica Diálogos educativos*, 18(33), 5-19. Obtenido de: <file:///C:/Users/Docente/Downloads/Dialnet-InmersionEnElSistemaEscolarParaElAprendizajeContex-6212475.pdf>
- Arroyo, M. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Ayuste, A., & Trilla, J. (2020). Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 32(2). doi:doi.org/10.14201/teri.22384
- Banco Mundial. (2018). *Afrodescendientes en Latinoamérica: Hacia un marco de inclusión*. (A. Mondragón, Trad.) Washington, DC: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

- Castillo, P., & Miranda, C. (2018). Actitud hacia la Inclusión de los Estudiantes de Pedagogía de una Universidad Estatal Chilena. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 133-148. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-737>
- Cernadas, F., Lorenzo, M. & Santos, M. (2018). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55(1), 19-37.
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., & Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana, Revista semestral de la DIUC*, 7(1), 13-22. doi:<https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>
- Colmenero-Ruiz, M., & Pegalajar-Palomino, M. (2015). *Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: Construcción y validación del instrumento*. Pamplona, España: Universidad de Navarra. doi:DOI: 10.15581/004.29.165-189
- Congreso de Colombia. (1992). *Ley 30 Ley de Educación Superior*. Bogotá D.C.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115, Ley General de Educación*. Bogotá D.C.
- Congreso de la República de Colombia. (2016). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Bogotá, Colombia: Ed. Unión.
- Di Caudo, M. (2013). Relaciones conflictivas: pedagogías críticas y currículum. *Praxis & Saber*, 4(8), 15-39.
- Domingo, P., & Celeste, S. (2012). Inteligencia cultural, valores y motivación para el aprendizaje en estudiantes militares argentinos. *Revista de Psicología (PUCP)*, 30(1), 75-102.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura.*, 26-45.

- Echeíta, G., & Verdugo, M. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después*. Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 43-43.
- Felix, M. (2020). *Feminismo insurgente: mantenimiento del sujeto colectivo (Bachelor's thesis)*. Brasilia, Brasil: Repositório Institucional da UNILA.
- González, O., Berríos, L., & Buxarrais, M. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 147-164.
doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200010>
- Granada, M., Pomés, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo N° 25 - Julio 2013 - ISSN 1852-4508*, 51-59.
- Granja, S. (15 de 09 de 2019). A fin de año, más de 1,8 millones de venezolanos estarían en Colombia. *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/mas-de-1-8-millones-de-venezolanos-podrian-estar-en-colombia-a-finales-de-2019-412468>
- Hernández, R., Fernández, c., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México, DF: Mcgraw-hill.
- Jiménez, R. (2020). Políticas y prácticas de la inclusión socioeducativa de la inmigración en Francia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 19-33.
doi:<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8422>
- Leiva, J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación* (20), 149-182. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10578/8314>

- Leiva-Olivencia, J., & Moreno, N. (14 de 03 de 2016). *Actitudes y percepciones hacia la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto universitario de la Universidad de Málaga*. Obtenido de XIII Congreso Internacional XXXII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva:
https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/111103/Trabajo%20Juan%20Leiva_U MA.pdf?sequence=3
- Llorent, V., & Álamo, M. (2015). La formación de los futuros docentes en la Universidad de Córdoba. Actitudes hacia la diversidad cultural. En L. Rodríguez, M. Osuna, & A. Roldán, *En La interculturalidad como reto de las nuevas sociedades* (pág. 201). Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Llorent, V., & Álamo, M. (2016). Escala de actitudes hacia la diversidad cultural (ADC) para los futuros docentes. *Opción*, 32(11), 832-841.
- Llorent, V., & Álamo, M. (2019). La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala. *Papeles de población*, 25(99), 187-208.
doi:10.22185/24487147.2019.99.08
- Martínez, I., & Cabello, M. (2014). Inclusión de una perspectiva de género para la mejora de la educación básica en Mozambique. *Polifonías Revista de Educación - Año III(4)*, 79-96.
Obtenido de:
https://www.researchgate.net/publication/265996283_Inclusion_de_una_perspectiva_de_genero_para_la_mejora_de_la_educacion_basica_en_Mozambique
- Martínez, M. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educacion XXI*, 24(1), 93-115. doi:<https://doi.org/10.5944/educXXI.26444>
- Mato, D. (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Córdoba, Argentina: UNESCO-IESALC; UNC.

- Mato, María; Enrique, De la Torre. (2009). Actas del Primer Simposio de la SEIEM. *Investigación en Educación Matemática*, 285-300.
- Mora, M. (2019). Aportes de la filosofía intercultural latinoamericana para la gestión de la diversidad cultural migrante en la escuela. *Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social* (87), 78-85. doi: DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3463789>
- Morín, E. (1999). *Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* (T. d. Vallejo-Gómez, Trad.) París, Francia: Santillana.
- Navarrete, I., & Angenscheidt, L. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233 - 243. doi:doi: 10.22235/cp.v11i2.1500
- Orcasitas, J. (2003). 20 años de integración escolar en el País Vasco: Haciendo historia..., construyendo un sistema educativo de calidad para todos. En E. Jaurlaritzaren, *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva* (pág. 37.). Donostia-San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Pareja de Vicente, D., Leiva Olivencia, J., & Matas Terrón, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 23(1), 75-87. doi:<https://doi.org/10.6018/reifop.403331>
- Pareja, D. (2017). *Actitudes y concepciones pedagógicas hacia la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto universitario: Un estudio con alumnado de grado de educación primaria.* Málaga, España: Universidad de Málaga. Obtenido de: https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15676/TD_PAREJA_DE_VICENTE_Dolores.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Peiró-i-Gregori, S., & Molina, G. (2012). La interculturalidad en la educación: Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Barataria: revista castellano-manchega de ciencias sociales*, 13, 127-139.
- Penna, M., & Mateos, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista iberoamericana de Educación*, 1(166), 123-142.
- Penna, M., & Sánchez, M. (2015). La Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 83-98.
- Rambla, X. (2012). *La educación para todos en América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ramírez, E., De la Rubia, P., Castellón, E., & Mora, M. (2012). Análisis de las competencias interculturales en la formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y docencia (REID)*, 156-171.
- Rehaag, I. (2010). La perspectiva intercultural en la educación. *El cotidiano*(160), 75-83.
- Rodríguez, L. (2017). Actitudes hacia la diversidad sexual en estudiantes de Trabajo Social mexicanos: el contexto regiomontano. *Cuadernos de trabajo social*, 30(2), 417-433.
- Rodríguez-Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* (60), 217-236.
doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Rottenbacher, J. (2012). Conservadurismo político, homofobia y prejuicio hacia grupos transgénero en una muestra de estudiantes y egresados universitarios de Lima. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 23-37.

- Ruiz, I. (28 de 10 de 2020). Se creará Casa de la Mujer Empoderada en Neiva. *Desde la U*.
Obtenido de <https://comunicacionesusco.edu.co/se-creara-casa-de-la-mujer-empoderada-en-neiva/>
- Sánchez, J., & Caldera, Y. (2017). Aportes de las teorías postcríticas al discurso curricular universitario. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 260-275.
- Sánchez, L. (20 de 01 de 2020). Alarma en la comunidad LGBTI. *La Nación*, pág. Temadeldía@lanación.com.co. Obtenido de <https://www.lanacion.com.co/alarma-en-la-comunidad-lgbti/>
- Sanhueza, S., Patrick, P., Chuan-Chih, H., Domínguez, J., Friz, M., & Quintriqueo, S. (2016). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 183-200.
- Sepúlveda, D. (2018). *La interculturalidad, instrumento para construcción de saberes en la educación superior en Colombia*. Bogotá D.C.: Universidad Santo Tomás.
- Tapia-Vidal, A. (2020). Competencias comunicativas comportamentales: Propuesta de una matriz de observación para estudiantes de pedagogía en contexto de diversidad cultural. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 154-171. doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.9>
- The Word News. (14 de 09 de 2019). A fin de año, más de 1,8 millones de venezolanos estarían en Colombia. *The Word News*. Obtenido de <https://twnews.co/co-news/a-fin-de-ano-mas-de-1-8-millones-de-venezolanos-estarian-en-colombia>
- Zambrano, G., & Escalante, H. (2013). Grado de homofobia en estudiantes de enfermería de una universidad pública en Colombia. *Revista ciencia y cuidado*, 10(2), 115-126.
- Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 219--234. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197611>

Anexo A.

1. Me siento capaz de apoyar persona de otras nacionalidades.	13. Las personas de otras culturas no son de mente abierta.
2. Soy muy observador cuando interactúo con personas de diferentes culturas.	14. Se puede decir que los problemas relacionados con la inmigración nos afectan a todos de alguna manera, aunque no los padezcamos.
3. Me disgustan las personas extranjeras que mezclan varias lenguas la hora de hablar.	15. Me gustaría participar en programas de ayuda a la inclusión social.
4. Tiendo a esperar antes de formarme una impresión de personas de otra etnia.	16. Si la universidad propusiese programas de apoyo inmigrantes, yo me apuntaría.
5. Soy capaz de ayudar a alguna persona de otra cultura.	17. Me gustaría ayudar a traducir los apuntes a un compañero de otra nacionalidad durante mis horas de ocio.
6. Me disgusta compartir con personas que tienen actividades muy diferentes las que usualmente practico.	18. No aceptaría opiniones de personas de otra cultura frente a la mía.
7. Soy capaz de ayudar a alguna persona de otra religión.	19. Me perjudicaría en la nota tener que hacer un trabajo de clase con un estudiante inmigrante que todavía no habla muy bien mi idioma.
8. Las personas de otras culturas no les gusta hacer amigos.	20. Entraría en una discoteca, aunque no dejarán entrar no de mi grupo de amigos, por ser de otra nacionalidad.
9. La forma de pensar de mí cultura es la más moderna.	21. Mi deseo es participar en organizaciones para apoyo a las personas en riesgo de exclusión.
10. Las políticas nacionales deben proteger al inmigrante.	22. me sentiría incómodo en un bar donde la mayoría de las personas fuesen ve diferente etnia a la mía.
11. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente.	23. Intento aprender a interactuar con personas de diferentes culturas.
12. Las personas de otras etnias deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona.	24. Trataría de estar lejos de una persona inmigrante.

Fuente: Adaptación de la Escala de actitudes hacia la diversidad cultural (ADC) para los futuros docentes, (Llorent & Álamo, 2016)