



*UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO*

*ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL*

- METODOLOGÍAS DOCENTES Y CLIMA DE AULA EN  
CONTEXTO INTERCULTURAL -

Alumnas: Díaz Sepúlveda, Almendra Vanessa  
Guzmán Ruiz, Yomir Eloisa  
Hinojosa Triviños, Chanel Antoniette  
Santibañez, Nissi Jireth

Profesor(a) guía: Druker Ibáñez, Sofía Daniela

Tesis Para Optar Al Grado de Licenciada En Educación

*Tesis Para Optar Al Título de Profesora En Educación Diferencial  
Mención Dificultades Específicas Y Socioafectivas Del Aprendizaje Escolar*

Santiago, 2018

## DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS.

Un profundo agradecimiento a nuestros padres por su amor, trabajo y sacrificio durante todos estos años. Gracias a ustedes hemos logrado llegar hasta aquí y convertirnos en lo que somos. Ha sido el orgullo y el privilegio de ser sus hijas, son los mejores padres.

A nuestra profesora guía de Tesis por habernos acompañado y entregando consigo todo el apoyo pedagógico y motivación a lo largo de esta etapa de nuestras vidas.

Para finalizar a la directiva y profesores del Liceo de Independencia, que nos permitieron realizar la investigación dentro del establecimiento.

## Índice

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I. PROBLEMÁTICA.....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO II. PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
<b>III.1 CULTURA Y DIVERSIDAD CULTURAL.....</b>	<b>22</b>
1.2 Enfoques ante la diversidad cultural.....	24
1.2.1 Asimilacionismo .....	25
1.2.2 Multiculturalismo .....	27
1.2.3 Interculturalidad.....	28
1.3. Enfoques educativos sobre diversidad cultural en Chile. ....	31
1.3.1 Enfoque Asimilacionista en Chile. ....	31
1.3.2 Enfoque multicultural en Chile.....	35
1.3.3. Enfoque intercultural en Chile: .....	40
<b>III.2 EL FENÓMENO ACTUAL DE LA MIGRACIÓN .....</b>	<b>47</b>
2.1 definiciones en torno a la migración .....	47
2.2 Teorías sobre Migración.....	51
2.3. La realidad que enfrentan los inmigrantes.....	55
2.4 Migración en Chile.....	58
<b>III.3. DESAFÍOS DE LA MIGRACIÓN PARA LA ESCUELA CHILENA</b>	<b>68</b>
<b>CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>82</b>
IV.1. Fundamentación metodológica .....	82
IV.2. Contexto o grupo de estudio .....	83
2.1 Contexto.....	84
2.2. Grupo de estudio.....	85
IV.3. Estrategia Metodológica.....	87
IV.4. Técnicas para la recolección de información .....	89
Entrevista semi-estructurada.....	89

Observación etnográfica .....	90
IV.5 Devolución conceptual .....	90
IV 6. Carta Gantt: .....	91
IV.7 Metodología para el análisis .....	93
Categoría 1 Práctica docente:.....	93
Categoría 2. Percepciones sobre la Práctica docente: .....	97
<b>CAPÍTULO V. RESULTADOS .....</b>	<b>99</b>
V.1 Categoría 1/ Práctica Docente .....	99
V1.1 Subcategoría 1 Metodologías docentes .....	99
V1.2 Clima de Aula .....	121
V.2 Categoría 2: Percepciones sobre la práctica docente.....	128
V2.1 Subcategoría 1: Metodologías docentes .....	128
V2.2. Subcategoría 2: Clima de aula.....	147
<b>CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES .....</b>	<b>159</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>180</b>

## INTRODUCCIÓN.

El aumento sostenido de la población migrante en Chile durante los últimos años, representa desafíos significativos para el sistema educativo nacional, especialmente en los niveles escolares y Educación Parvularia. De acuerdo a los datos publicados el 31 de Diciembre del 2017 por el Departamento de Extranjería y Migración (DEM), actualmente en nuestro país reside un total de 1.119.267 personas extranjeras, las cuales representan un 6,1% de la población total. Esta población migrante es en su mayoría de origen sur y centro americano, y se distribuye principalmente en la región Metropolitana (62, 91%) y la región de Antofagasta (9,36%)<sup>1</sup>.

En este contexto, el Ministerio de Educación el 2018, indica que aumentado el porcentaje de niños y niñas extranjeros que se incorporan al sistema educativo chileno. Este porcentaje, que el 2015 era de 30.625(0,9%), ha aumentado cuatro veces al año 2018, concentrándose en los establecimientos públicos. Los establecimientos públicos de la ciudad de Santiago donde se concentran mayor cantidad de estudiantes extranjeros están ubicados en las comunas de Independencia, Recoleta Y Estación Central (Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno, MINEDUC 2015-2017).

La investigación presentada se desarrolla en la comuna de independencia la cual tiene uno de los mayores niveles de concentración de población

---

<sup>1</sup> Departamento de Extranjería y Migración (DEM) quien tiene la función de “*garantizar el cumplimiento de la legislación de extranjería vigente en el país, relativa al ingreso y egreso, residencia definitiva o temporal, expulsión y regulación de los ciudadanos extranjeros que permanecen en el territorio nacional, en el marco de la Política Nacional Migratoria del Gobierno de Chile*”, (<http://www.extranjeria.gob.cl/quienes-somos/>).

migrante, en un establecimiento escolar con dependencia particular subvencionado y desde el año 2017 tiene la gratuidad en enseñanza media.

Según el "Diagnóstico de la Condición de Vulnerabilidad en Enseñanza Media". Encuesta para la enseñanza media 2017 del Establecimiento De la comuna de Independencia", el cual se le aplica a los estudiantes de 1° medio para ver todo tipo de vulnerabilidad y apoyo que necesiten del estado durante su escolaridad, porcentaje de inmigrantes que se encuentran cursando hoy primero medio es de 6,6%, este porcentaje se divide en los estudiantes, colombianos, ecuatorianos, peruano y otros (chinos, haitianos, venezolanos y mexicanos)<sup>2</sup>.

La elección de este contexto investigativo obedece al supuesto que, considerando la distribución de estudiantes de distintas culturas y nacionalidades, la indagación en las dinámicas cotidianas de este liceo, permitirá visibilizar las características que están adquiriendo las aulas interculturales en nuestro país, específicamente en lo relativo a cómo se desarrollan las relaciones entre docentes y estudiantes en cuanto a las metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como también las relaciones entre estudiantes, y sus percepciones sobre sus procesos de aprendizaje.

Esta investigación tiene por objetivo develar las opiniones, valoraciones y expectativas de profesores y estudiantes sobre la práctica docente en aulas interculturales, cuyos aspectos a considerar serían las metodologías de enseñanza y clima de aula del curso primero medio C del Liceo de la Comuna de Independencia.

---

<sup>2</sup> Anexo 1 (Gráfico).

En este contexto, se propone observar y analizar si las metodologías utilizadas por las y los docentes al implementar el currículo nacional, abordan y atienden a la diversidad cultural en relación a los estudiantes migrantes que se encuentran cursando educación media. Para ello, se utilizará un enfoque cualitativo holístico que *“Busca la comprensión de los fenómenos desde un enfoque global de la situación; es empática porque el investigador intenta captar la información desde las percepciones de los participantes”* (Pérez y Blasco 2007 :117), este modelo investigativo surge de la necesidad de trabajar métodos y técnicas que respondan a la realidad que construyen tanto los estudiantes como docentes, y es de carácter descriptivo, ya que narra un acto-hecho real, focalizado en el proceso de aprendizaje- enseñanza, de estudiantes de 1° medio C, de distintas nacionalidades. El desarrollar un análisis cualitativo respecto a esta temática, permitiría incorporar las perspectivas de quienes participan en el escenario de la implementación curricular en aulas interculturales, adentrándonos en lo que es una realidad actual en Chile.

Cabe señalar, también, que el estudio permitirá abordar conocimientos teóricos mediante la discusión de conceptos como cultura y migración, desarrollados a partir de la necesidad de atender a la diversidad cultural que actualmente se manifiesta en las aulas chilenas, transformándolas en espacios multiculturales.

El tema a indagar sobre las metodologías docentes y clima de aula en contextos en los que participan estudiantes migrantes, resulta relevante en el contexto nacional actual, ya que se aumentó significativamente el porcentaje de ingreso al país de extranjeros, llegando a Chile niños, niñas y jóvenes de todas las edades, quienes requieren y tienen el derecho a continuar con sus estudios en ambientes y contextos de calidad educativa.

Junto con esto, y a partir de los resultados de esta investigación, se desarrollará una "Infografía"<sup>3</sup> dirigida a docentes de aula intercultural, que contiene una síntesis de los principales resultados de investigación, así como sugerencias, para contribuir al mejoramiento de las metodologías y clima de aula.

---

<sup>3</sup> Anexo 2 (Infografía).

## CAPÍTULO I. PROBLEMÁTICA.

Es necesario enfatizar el fenómeno migratorio por el cual está vivenciando Chile en la última década. Se ha reportado un aumento sostenido en el ingreso de migrantes latinoamericanos al país, destacándose flujos migratorios desde Perú, Bolivia, Colombia, Venezuela y Haití, entre otros. Pasando la población migrante a ser un 1% de la población total del país en 2006 a un 2,7 % en 2015 y un 6,1% en 2017.

Al tener un gran aumento de población migrante en Chile, se ven involucrados desafíos en diferentes áreas del país como vivienda, salud y educación, entre otras. Para atender a estos desafíos, existen normativas y leyes dirigidas a mejorar el nivel de vida de los extranjeros que llegan a Chile, tales como programas de empleo, capacitaciones, becas laborales para migrantes y acceso a programas de Vivienda, como el subsidio de arriendo para personas con visa de residencia y su posibilidad de inscribirse en Fonasa como usuarios carentes de recursos.

En lo que respecta al ámbito de la educación, según el Ministerio de Educación:

*“El objetivo radica en permitir la incorporación a los diversos establecimientos de Educación General Básica y Media, a todos los hijos de migrantes que residan en Chile, asegurando el derecho a la educación, incluso para aquellos menores que se encuentre en condición irregular”*  
(MINEDUC. Oficio Circular N° 6232: s/n).

Lo anterior quiere decir que se facilita y promueve la incorporación a los diversos establecimientos de educación general básica y media a todos los

inmigrantes e hijos de migrantes que residen en Chile, independiente su situación migratoria, teniendo los mismos derechos que los estudiantes nacionales (alimentación escolar, textos escolares, pase escolar y seguro escolar).

En el siguiente gráfico se puede apreciar el aumento de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo chileno, entre los años 2015 y 2018.

Ilustración 1 Matriculas de niños y niñas extranjeros en escuelas chilenas.



\*NOTA: La información de este año corresponde a la matrícula preliminar a abril de 2018.  
Fuente: Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). Documento de trabajo N° 12. Santiago, Chile.

Fuente: Ministerio de Educación, centro de estudios (2018).

El aumento significativo de la población migrante que accede al sistema escolar chileno, ilustrado en el gráfico anterior, trae consigo desafíos que van más allá de la integración y del acceso a la educación de todos estos niños/as y jóvenes, generando la necesidad de velar por una educación de calidad que respete y valore la diversidad de cada sujeto.

La situación que da origen a esta investigación se relaciona, precisamente, con los desafíos que se presentan en un nuevo escenario educativo nacional, determinado por el aumento exponencial de estudiantes con distintos bagajes

culturales. En este contexto, es fundamental atender no solo a los aspectos normativos, esto es las políticas de facilitación del acceso a la educación, a las que pueden acceder los y las estudiantes migrantes, sino que es importante cuestionar, de manera crítica cuál es el tipo de educación que queremos para ellos tomando en cuenta como base la diversidad, diálogo, empatía y comprensión por las culturas distintas que se pueden llegar a expresar en contexto de aula.

Mediante esta investigación, se espera profundizar en la dimensión educativa de este fenómeno actual que es la migración, entendiéndose que los docentes utilizan metodologías de enseñanza que pueden o no adecuarse a la diversidad cultural de los y las estudiantes, así como propiciar climas de aula más o menos facilitadores del diálogo intercultural. Con esta orientación investigativa, la metodología de trabajo busca recoger información de docentes y estudiantes para así develar convergencias y contrastes en sus opiniones respecto a sus experiencias como participantes de aulas en las que conviven personas de distintas culturas, particularmente en relación a las metodologías docentes implicadas en la situación de enseñanza- aprendizaje, y al clima de aula.

Considerando todo lo anterior, como conclusión de esta investigación, se realizará una infografía que conlleve sugerencias a los docentes en relación a la metodología y clima de aula, la cual quedará a disposición en el establecimiento de independencia para todo el equipo docente y directivo, así como en la universidad, para profesores y estudiantes que se interesen por el tema. Recogerá las percepciones de estudiantes y profesores del 1° medio C, en relación a sus experiencias y expectativas como partícipes del sistema educativo en un aula intercultural. Esta infografía sintetiza los resultados de esta investigación, recogiendo puntos fundamentales que afectarían el aprendizaje de los y las estudiantes inmigrantes, con el fin que los docentes puedan utilizarlo

como insumo en sus reflexiones sobre los modos de desarrollar las clases, específicamente en lo referido a las metodologías de enseñanza-aprendizaje y al clima del aula.

El aspecto primordial de esta investigación es lograr conocer las percepciones de los estudiantes y docentes que participan de un aula intercultural, las cuales se desglosan en: valoración, opinión y expectativas, refiriéndose a las formas en cómo los sujetos interpretan y reciben sus experiencias personales dentro del establecimiento (Carterette y Friedman 1982). Este enfoque hace necesario considerar la importancia que tiene la educación para los individuos mirándolo con un enfoque subjetivo, desde sus propias vivencias y experiencias, con el fin de develar aspectos claves de la implementación curricular que hacen profesores de un aula intercultural, tanto en relación a las metodologías de enseñanza que utilizan, como al clima de aula que propician, incorporando las perspectivas de los actores.

La metodología y el clima de aula son elementos distintos pero dependientes entre sí ya que, por ejemplo: "Una clase de lengua y una de educación física van a promover diferentes actividades, por lo que se llevarán a cabo distintos modos de trabajo, lo que condiciona el clima generado" (Martínez, 1996 citada en Barreda, 2012:8).

Para esta investigación comprendernos metodología docente como:

*"Una metodología didáctica supone una manera concreta de enseñar, método supone un camino y una herramienta concreta que utilizamos para transmitir los contenidos, procedimientos y principios al estudiantado y que se cumplan los objetivos de aprendizaje propuestos por el profesor". (Hernández, s/a: 2).*

Dentro de ello, se focalizará en los modos en los que los profesores contextualizan los contenidos de las clases, la existencia o in existencia de flexibilidad en las instrucciones que entregan para las distintas actividades, el modo en que se trabaja el error, los tipos de preguntas que se realizan, los espacios de participación que se generan, la diversificación, la presencia o ausencia de incorporación de los elementos culturales, la relación entre los estudiantes y también docente-estudiantes, los aspectos metodológicos más valorados para general el aprendizaje y los aspectos metodológicos que dificultarían el aprendizaje tanto en la metodología docente como clima de aula.

Si bien, en las instituciones escolares se busca enseñar contenidos, existe también una dimensión en donde diversos aspectos sociales generan una situación comunicativa colectivamente. Todas estas peculiaridades lingüísticas son claves para así llegar a generar un aprendizaje dentro de esa misma situación, porque no solamente la metodología docente se va contextualizando según la asignatura, sino que también se observa la presencia cada vez más profunda de lo socio-cultural de los estudiantes que media en su comprensión de la información que se les presenta, y en sus interpretaciones de la misma de acuerdo a sus experiencias previas. Por ello, el clima de aula que pueda llegar a generarse no es independiente de los contenidos trabajados ni de las metodologías docentes, desarrollándose en la convergencia de las actuaciones del docente y también de los estudiantes.

En este sentido, para un docente que está ante un curso con diversidad cultural, resulta especialmente significativo trabajar tanto en la organización de la metodología, como también en el desarrollo de un clima de aula apropiado, teniendo en cuenta que la primera es gestora, y por ende debiese ser punto de partida para cualquier análisis de la práctica, y que ambas trabajan al mismo

tiempo. Si tanto las metodologías docentes como el clima de aula son adecuados a la diversidad cultural de los estudiantes, podría esperarse que se propicie el enriquecimiento cultural, sin llegar a una homogeneidad sino al respeto, aceptación, y diálogo cultural ante la diversidad.

En esta investigación, se entenderá por clima de aula, la relación entre:

*“Percepción del alumno y del profesor respecto de los aspectos psicosociales del grupo de aula, que influyen en el proceso de aprendizaje. Está relacionado con aspectos como: relaciones profesor-alumno, relaciones entre pares, estrategias metodológicas de enseñanza, significatividad de los contenidos, organización de las clases, participación de los alumnos en el espacio de aula, etc.”* (Maldonado 2016:17).

Dentro de este marco, y en relación al clima de aula, se atenderá específicamente a la relación entre los estudiantes y relación entre docente y estudiantes, en conjunto con las emociones que se generen dentro del aula en el momento de la implementación curricular en clases.

Las escuelas chilenas están experimentando una profunda transformación con la creciente llegada de estudiantes migrantes. Es evidente la existencia de aulas multiculturales, donde alumnos de distintos países comparten un mismo espacio educativo, siendo un gran desafío para los docentes la inclusión de estos estudiantes en sus clases, ya que son los protagonistas en la creación de un ambiente y un clima que favorezca la interacción entre las diferentes culturas.

El tema de la diversidad cultural en las aulas ha sido abordado por la UNESCO, que establece que dicha diversidad constituye un hecho social que permite a las personas crecer íntegramente, abarcando las singularidades que

tengan, apuntando a preservar como también promover la expresión de las diferentes culturas, sin llegar a una discriminación o exclusión sino más bien a tomarlas como fuente de enriquecimiento cultural.

Como plantea Esteve (2004), los profundos cambios sociales que se han derivado de la incorporación en nuestras aulas y escuelas de un numeroso grupo de niños y niñas inmigrantes, exige al docente reestructurar sus estrategias educativas, volviendo a reflexionar sobre sus valores y objetivos como docentes. El rol docente, es central en este sentido, puesto que son ellos los que deben promover las innovaciones curriculares e incorporar contenidos de temas orientados a la diversidad y pertenencia cultural, pero también deben desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la reflexión y el análisis intercultural en el alumnado.

Tomando en consideración todo lo anteriormente expuesto, mediante esta investigación, se analizará si los docentes cuentan o no con las herramientas necesarias para poder llevar a cabo un proceso intercultural, con las características antes descritas, ya que ello requiere el desarrollo de conocimientos, competencias, actitudes y didácticas específicas.

Es importante considerar que el sistema escolar busca transformar a las personas en miembros de una determinada sociedad, y, en este contexto, la cultura chilena aparece de manera imperante ante las diferencias culturales que los y las estudiantes expresan en los contextos de aula. Por lo anterior se ha generado la necesidad de ir adoptando nuevas medidas que consideren una actitud de desafío en cuanto a las metodologías docentes tomando en cuenta las percepciones de su implementación tanto de profesoras y profesores como de sus estudiantes. Todo lo anterior enmarcado en dos posibles enfoques educativos los cuales son la educación multicultural y la educación intercultural,

que son distintos entre sí, pero tiene como base compartida la atención a la cultura y a las diferencias culturales.

Dentro de este marco, y considerando el desarrollo de las personas en cuanto a relaciones sociales, identidad, cultura, naturaleza humana, nos situamos en una reflexión sobre la educación bidireccional la cual va hacia un aprendizaje constructivo donde el docente aprende del estudiante y a la inversa, teniendo como punto focal los requerimientos necesarios para abordar las necesidades de la cultura.

Para el desarrollo de esta investigación, ha sido importante, como punto de partida, reconocer las dificultades y desafíos que la multiculturalidad del aula puede representar para las profesoras y profesores. A este respecto, investigaciones realizadas en el ámbito educativo nacional, dan cuenta de la diversidad de estrategias docentes y resultados de las mismas en términos del fomento o detrimento del diálogo intercultural en el aula.

López (2001), por ejemplo, plantea que, ante la diversidad cultural de los estudiantes, los docentes suelen adoptar actitudes igualitarias, las cuales, si bien quieren evitar cualquier tipo de discriminación hacia los alumnos inmigrantes, también puede conducir a una cierta actitud homogeneizante que no reconozca la propia diversidad del alumnado, y que además en este tipo de alumnos, ello puede suponer una consideración deficitaria de sus potencialidades de aprendizaje y de sus conductas.

En una línea similar, Essomba (2006) llama la atención sobre el modelo de la homogeneidad centrada en el currículo, situación en la cual las diferencias tanto culturales como individuales no gozan de importancia, por lo que la oferta educativa se basa y construye a partir de los mismos objetivos, los mismos

contenidos y las mismas metodologías, todas ellas inspiradas en la cultura nacional hegemónica y teniendo como referente un alumno medio.

En este contexto, y palabras de Santos Guerra:

*“La escuela tiene una inquietante función homogeneizadora. Currículum para todos, espacios para todos, evaluaciones para todos. Da la impresión de que se pretende alcanzar un individuo estandarizado que responda a los mismos patrones de conducta, que tenga los mismos conocimientos y que practique la misma forma de pensar”* (2009: 191).

Considerando lo anterior, uno de los grandes desafíos para Chile, es entregar los lineamientos legales para garantizar una educación de calidad en igualdad de oportunidades para todos y todas independiente su país de origen. Es sumamente necesario regularizar y entregar a las escuelas respuestas específicas, pertinentes y oportunas para la inclusión de los estudiantes extranjeros para que estos tengan los mismos beneficios y derechos que los estudiantes nacionales, esto tiene que ver con gran relevancia al currículo oculto.

El aumento de la visibilidad de la diversidad cultural en Chile, ha llevado a que existan muchas escuelas que han adoptado el adjetivo de “intercultural”, que respetan y valoran a la diversidad, haciendo sus mayores esfuerzos para incluir a los estudiantes migrantes. Sin embargo, muchas de sus prácticas aún están lejos de conformar escuelas interculturales, viéndose en distintas experiencias y/o análisis experienciales que se tiene dentro del aula. Al respecto TanjaRother, en su estudio centrado en la búsqueda y generación de nuevos desafíos para este tipo de educación, refiere a que la enseñanza de estudiantes con culturas distintas a la dominante ocurre en un contexto marcado por la “Estrecha relación entre el poder de los intereses dominantes y el currículo,

basada en estructuras históricamente desarrolladas y con ello fuertemente enraizadas, constituye a menudo una tradición velada” (2013: s/n).

Este estudio, focalizado en la educación intercultural dirigida a pueblos originarios mapuches, evidencia que Chile no se encuentra preparado para una verdadera inclusión o integración, generando consigo preguntas sobre si pasará exactamente lo mismo con los estudiantes extranjeros.

Atendiendo a esta realidad, algunos establecimientos de la región metropolitana:

*“Han adoptado medidas para aumentar o enriquecer el tiempo destinado a la formación, planificación y coordinación docente, y para el diseño e implementación de medidas de adecuación curricular y pedagógica en contextos multiculturales.” (2016: 45)<sup>4</sup>*

Lo anterior es fundamental, considerando que los docentes requieren de este tipo de herramientas para afrontar su trabajo (tiempos, orientaciones, lineamientos, que indique su quehacer) porque sienten que estos recursos no se los está proveyendo el Ministerio de Educación. Lo anterior se evidencia en el artículo que realizaron los académicos del departamento de sociología de la universidad Alberto Hurtado, donde diferentes docentes de un establecimiento público de educación básica en Santiago indican que:

“Queremos meter la interculturalidad, en todos los aspectos, al colegio en que podamos, y recién estamos empezando. A lo mejor por

---

<sup>4</sup> Educación e Interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica. Fundación Superación de la Pobreza e Instituto de Estudios Municipales. 2016: 45.

eso no se permea dentro de la sala. Pero la intención es que nos ayuden lo más posible a meter la interculturalidad en todos lados. Hasta el momento, por lo menos a mí como directivo, ese trabajo me ha servido para anclarme en algún lado, porque para nosotros, ministerialmente, no existen lineamientos” (Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis: 175).

Este fragmento obtenido de una entrevista focal a docentes chilenos en un marco de análisis para comprender aquellos procesos de inserción que vivencian estudiantes extranjeros en educación intercultural, demuestra que muchas escuelas y docentes están dispuestos a generar cambios, pero necesitan de una institucionalidad sólida en el Ministerio de Educación y los municipios que apoyen constantemente a los establecimientos y docentes en capacitaciones en torno a la interculturalidad y diversidad cultural, específicamente en lo relativo a estrategias y metodologías pensadas para aulas con distintas culturas, respetando y valorando cada una de ellas.

Considerando lo anterior, esta investigación busca aportar a generar nuevo conocimiento sobre los modos en los que actualmente se está abordando la inclusión de estudiantes migrantes en las aulas chilenas, relevando aquellas estrategias que, desde la perspectiva de docentes y estudiantes, resultan más adecuadas para mejorar la calidad de los aprendizajes y la experiencia de todos los estudiantes que conforman un aula intercultural. A partir de ello, y mediante la entrega de una infografía construida como producto de nuestro trabajo investigativo, se pretende contribuir a la generación de una reflexión constructiva del quehacer docente.

La importancia de los temas a tratar en esta investigación recae en su potencial para revelar si están o no preparados y preparadas los docentes para atender

un aula con diversidad cultural, particularmente en lo que refiere a metodologías y clima de aula. En relación a las metodologías ponemos el énfasis en los modos que diversifican sus clases, para atender a la diversidad atendiendo a la contextualización, preguntas previas, tipos de preguntas, participación, flexibilidad e incorporación de elementos culturales. En cuanto al clima de aula, esta investigación se centra en ver las valoraciones de las relaciones de pares (estudiantes) y docente-estudiante, reflexionando los aspectos negativos y positivos para el aprendizaje.

## CAPÍTULO II. PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.

### **Preguntas de investigación:**

¿Cuáles son las principales características de la práctica docente en aula intercultural, específicamente en relación a las metodologías de enseñanza y al clima de aula? ¿Cuáles son las percepciones de profesores y estudiantes respecto a las metodologías docentes y al clima de aula?

### **Objetivo general:**

Develar aspectos claves de la práctica docente en un aula intercultural, especialmente en relación a las metodologías de enseñanza que los docentes utilizan y al clima de aula que propician, incorporando la perspectiva de los actores.

### **Objetivos específicos:**

1. Describir metodologías de enseñanza desplegadas por los docentes.
2. Describir el clima de aula observando las relaciones de los estudiantes, tanto con sus pares como con sus docentes.
3. Describir las opiniones, valoraciones y expectativas de las y los profesores con respecto a las metodologías y clima de aula.
4. Describir las opiniones, valoraciones y expectativas que tienen las y los estudiantes referentes a las metodologías de los y las docentes y al clima de aula.

## **CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO.**

En este apartado se presentan los principales argumentos teóricos en los que se fundamenta esta investigación. Iniciando con definición y diferenciación entre los conceptos cultura y diversidad cultural, se continuará con los enfoques que han ido surgiendo para dar respuesta a la diversidad en el ámbito educativo. Luego, se desarrolla la definición de migración y algunas teorías que explican los motivos del porqué la gente deciden migrar, ahondando además en

la realidad que enfrentan los inmigrantes al llegar al país de destino. Por último, profundizaremos cómo se desarrolla en Chile el tema de la inmigración, entregando las estadísticas pertinentes, y discutiendo sus implicancias para la educación en Chile.

### III.1 CULTURA Y DIVERSIDAD CULTURAL.

Al considerar la pregunta de investigación y sus objetivos a desarrollar en esta investigación, es necesario desglosar conceptos que permitan ayudar a comprender el significado de la inmigración y la interculturalidad con mayor profundidad. Dos conceptos relevantes son cultura y diversidad cultural, los cuales permiten develar las relaciones humanas que llevan consigo costumbres, lenguas, conocimientos, entre otros, con el propósito de analizar cómo estos términos pueden relacionarse con la educación intercultural que se está viviendo actualmente.

Esta investigación incorpora el concepto de cultura desarrollado por Tylor, que señala:

*“La cultura... en su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre.”. (En Raúl Barrera, 2003: 3).*

Lo anterior quiere decir, que un grupo determinado de personas que componen una sociedad, comparten maneras únicas de vivir, relacionarse y comunicarse, involucrando sus creencias, lenguaje, infraestructura, etc. Estas características permiten diferenciar una cultura de otra, ya que cada cultura tiene sus prácticas, estilos y formas de vivir. Cuando se reúne más de una cultura en un mismo espacio, es cuando se origina la diversidad cultural.

La diversidad cultural puede ser entendida como biodiversidad, ya que se comprende como una variación cultural mundial, como también por áreas, en donde surge la coexistencia de más de una cultura, teniéndose que adaptar unas con otras. Según la UNESCO, la diversidad cultural es... *"Para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos"* (artículo 1)<sup>5</sup>.

Diversidad cultural, entonces, se comprende como la manifestación de distintas culturas y sus prácticas: el lenguaje, el arte, la música, las creencias religiosas, la alimentación, etc. Al momento que se relacionan e interactúan unas culturas con otras, respetando y aprendiendo de sus diferencias, estamos hablando de diversidad cultural. Por otro lado, en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural-2001 se señala:

*"En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz."* (Artículo 2).

En el contexto chileno, lo anterior implica un desafío urgente para nuestra sociedad y sobre todo para la escuela, que está siendo cada vez más diversificada con la gran cantidad de inmigrantes que se integran a estas. Por lo tanto, se requiere educar de una manera distinta, dejar de lado el pensamiento

---

<sup>5</sup> Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Documento preparado para la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo, 26 de agosto – 4 de setiembre 2002.

de que todos somos iguales y aprendemos de la misma forma, para facilitar que estas distintas culturas se relacionen entre sí en armonía para aprender unas de otras, valorando y respetando sus diferencias para garantizar la cohesión social.

Chile cuenta desde el año 1996 con un Programa de Educación Intercultural Bilingüe (MINEDUC, 2002), que aborda la interculturalidad, particularmente en relación a los pueblos originarios, reconociendo fundamentalmente sus lenguas y cosmovisión. Aún no se genera un programa que atienda a la diversidad cultural en el contexto de los actuales procesos de migración.

En las escuelas chilenas hoy en día, encontramos una gran diversidad cultural, que debe ser respetada, construyendo modelos educativos que permitan comprender la realidad de las distintas culturas. Ya no es posible pensar en escuelas homogéneas o tener una lógica monocultural dentro de estas, ya que estas prácticas traen consigo experiencias educativas descontextualizadas a los saberes y conocimientos propios de los estudiantes, además transmiten prejuicios y actitudes racistas, excluyendo a las culturas minoritarias.

A continuación, se presentarán diferentes enfoques que han ido surgiendo durante el tiempo para dar respuestas a la diversidad cultural, pasando por la asimilación e integración de los estudiantes de minorías culturales, hasta la tan anhelada interculturalidad.

## **1.2 Enfoques ante la diversidad cultural.**

La atención a la diversidad cultural ha traído consigo diferentes propuestas educativas que se han ido creando a lo largo del tiempo para dar

respuestas educativas pertinentes y de calidad, en el contexto de las ideas sobre cultura y diversidad cultural imperantes en distintos momentos históricos.

### 1.2.1 Asimilacionismo.

Este enfoque se centra en integrar a las personas con culturas distintas de la dominante, forzándolas a adoptar el idioma, los valores y las normas de la cultura dominante, abandonando las propias. Dentro de este marco, las personas de otras culturas serán aceptadas en la sociedad nacional en la medida que se adapten a los modelos culturales del país de acogida, formándose así relaciones desiguales y asimétricas. En este enfoque son los migrantes los que deben hacer el esfuerzo para conseguir la conformidad de su modo de vida con los estándares cívicos de su nuevo país.

Carbonell, plantea que este modelo *“Apuesta por la unidad y cohesión de la comunidad nacional del grupo mayoritario y dominante, y en consecuencia rechaza cualquier manifestación de la diferencia”* (2005: 29). En un sentido similar, Berry afirma que el asimilacionismo:

*“Es un modelo de relación en el que la posibilidad que se establece es la de acercarse a la cultura dominante y participar de ella, pero sin tener las mismas posibilidades ni reconocimiento para mantener y/o manifestar la cultura de origen”* (2005: 229).

No se niega la identidad cultural de los inmigrantes, pero su propósito central se orienta en enseñar la lengua y cultura del país de acogida con la finalidad de lograr una integración social, optando por ignorar las lenguas y culturas de origen de los estudiantes.

De acuerdo Malgesini y Giménez, (2000: 52-54) La ideología asimilacionista se fundamenta en los siguientes elementos:

- a) **Homogeneidad como punto de partida:** Se comprende a la sociedad dominante como culturalmente homogénea en la situación previa al contacto. Existe un interés deliberado en mostrarla de esa manera, ya que si se admitiera la diversidad surgiría la duda sobre qué tradiciones o grupos etnoculturales deberían asimilarse y cuáles no.
- b) **La sociedad homogénea como meta:** Opera bajo el supuesto que si las minorías culturales van adquiriendo el idioma, las costumbres, los modos de vida etc. de la comunidad dominante, el resultado de la interacción social será una sociedad homogénea y unida.
- c) **Unilateralidad en el proceso de cambio:** El cambio cultural y social no afecta a los miembros autóctonos, sino que la carga de la adaptación recae sobre los miembros que se integran a esta nueva cultura.
- d) **Desaparición de prejuicios y discriminaciones:** Se asume que, si el individuo adopta plenamente la lengua, costumbres, vestimenta, religión, etc., del grupo culturalmente dominante, automáticamente desaparecerán los prejuicios y conductas discriminatorias que pudieran surgir hacia él por el hecho de ser diferente.
- e) **Naturalidad e inevitabilidad del proceso de asimilación:** El principio de este enfoque es que el proceso asimilatorio supone un resultado natural e inevitable del contacto entre autóctonos e inmigrantes.

Se puede observar que este enfoque deja fuera el reconocimiento y derechos culturales de los inmigrantes, ya que no se respetan las diferencias culturales y no existe un diálogo para la coexistencia de las diferentes culturas.

### 1.2.2 Multiculturalismo.

Este enfoque se concretó en las primeras décadas de los años setenta. Giménez lo define como la *"Primera expresión del pluralismo cultural, que promueve la no discriminación por razones de raza o cultura, la celebración y reconocimiento de la diferencia cultural, así como el derecho a ella"* (2003: 174).

Es un enfoque centrado en la diferencia, ya que no pretende la asimilación cultural, si no que vela por conservar la identidad, rasgos lingüísticos y culturales diferenciales. Permitiendo y favoreciendo la organización autónoma de los distintos grupos culturales.

El término "multicultural" se refiere, entonces, a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana. No remite únicamente a elementos de cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica (UNESCO, 2006).

Siguiendo a Aguado Odina (1991), la multiculturalidad se describe como la coexistencia de distintas culturas en un mismo lugar, es decir diferentes culturas conviven, pero no se relacionan entre sí. A partir de esta visión, emerge la noción de Multiculturalidad que: *"Además de describir contextos en los que conviven distintas culturas, se ha convertido desde hace unas décadas en política de estado para contener reclamos de respeto a la diferencia"* (Briones, 2002: 382).

Estas políticas de estado tienen como misión fijar nuevas tendencias basadas en la tolerancia y la convivencia entre diferentes culturas, estableciéndose relaciones horizontales e igualitarias, donde se rechacen las jerarquías y se compartan las experiencias.

Por lo tanto, la multicultural es ante todo un fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de todos aquellos grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana. Una lucha por la igualdad de oportunidades frente a los grupos culturales y sociales dominantes.

### 1.2.3 Interculturalidad.

Es un término que se consolidó desde finales de los años ochenta y ha venido tomando cada vez más fuerza en el campo de la educación (Giménez, 2003b).

La interculturalidad plantea que las distintas culturas se reconocen y valoran como diferentes, pero surge una interdependencia que propicia la coexistencia entre ellas, promoviendo *así "Una praxis generadora de igualdad, libertad e interacción positiva en las relaciones entre sujetos individuales o colectivos culturalmente diferenciados"* (Giménez, 2003:174).

Se puede decir que con el pasar de tiempo y las nuevas definiciones de estos enfoques... *"Pasamos del multicultural al intercultural cuando las*

*interacciones entre los grupos culturales y entre las personas son tenidos en cuenta y no solamente sus diferencias y su reconocimiento” (Meunier 2007: 18).*

Es decir, la interculturalidad va más allá del reconocimiento y la aceptación de otro, debe existir una interacción entre las culturas mediante un diálogo basado en la horizontalidad, es decir ningún grupo cultural está por encima del otro, promoviendo así la igualdad, inclusión y conciencia armónica.

La interculturalidad ha sido definida por la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales (UNESCO, 2005) como: “La presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (Artículo 4).

Por otro lado, Carbonell (1999, en Essomba, 2009), menciona que la interculturalidad promueve tres principios, a saber: la igualdad de oportunidades de todas las personas, el respeto de la diversidad y la creación de entornos sociales que permitan el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre personas de orígenes culturales diferentes.

Lo anterior, hace referencia a que la interculturalidad promueve generar un *“diálogo armónico entre culturas”* (Zúñiga y Gálvez, 2002: 321), diálogo que lleva consigo comunicación, interacción, intercambio, interdependencia y reconocimiento.

La condición para que exista una interacción cultural es el respeto y valoración mutua entre las culturas, el objetivo es construir una cultura compartida que muestre aquellos elementos que pueden ofrecer cada una de

las culturas en contacto, ya que, si una de ellas desvaloriza o niega la autenticidad de la otra, no puede hablarse de una verdadera interculturalidad.

En este sentido, López (2001) afirma, por un lado, que la noción de interculturalidad surge en respuesta a la condición de multiculturalidad que caracteriza a las sociedades latinoamericanas, producto de su devenir helistórico; por el otro, que, frente a la multiculturalidad, como categoría "*descriptiva*", surge la interculturalidad, como categoría "*propositiva*". Se comprende que la multiculturalidad es una noción "*descriptiva*", ya que describe la existencia de más de un grupo cultural en un espacio determinado, mientras que la interculturalidad expresa esta convivencia de culturas distintas de manera "*propositiva*", ya que atribuye un valor positivo a la interacción e intercambio cultural.

De acuerdo a Schmelkes (2004), la interculturalidad se distingue por respetar otras culturas, aprender de ellas, ser un par con un otro, lo cual es fundamental para aceptar las diferencias tanto culturales como individuales de las personas, para así lograr una interacción positiva.

Considerando todo lo anteriormente expuesto, esta investigación se enfocará en la interculturalidad en contexto de aula, considerando lo planteado por Rafael Sáez respecto a que la educación intercultural plantea lo siguiente:

*"Se trata de aprender a aprender, en nuestro caso aprender en un ámbito tan complejo como el de la educación intercultural, en el que emociones y percepciones juegan un papel tan importante, y en ocasiones más, que los conocimientos meramente cognitivos."* (2004:861).

El autor anteriormente citado, propone una educación alternativa, como instrumento tanto de reconocimiento de culturas distintas como modo de valorar sus diferencias en la enseñanza, tomando en cuenta las relaciones entre las personas, analizando no solamente lo cognitivo, sino que también las dimensiones perceptivas y emocionales requeridas para aprender constructivamente los unos con otros.

### **1.3. Enfoques educativos sobre diversidad cultural en Chile.**

A Continuación, se detallarán los enfoques anteriormente nombrados en el ámbito educativo chileno, relacionando cada enfoque con las leyes y normativas vigentes que en ellos de sustentan.

#### **1.3.1 Enfoque Asimilacionista en Chile.**

Como se evidencia en el capítulo anterior, el enfoque asimilacionista integra a las personas con distintas culturas, obligándolas a adoptar el idioma, valores y normas de la cultura dominante.

Cuando este enfoque prima en un país que experimenta procesos inmigratorios, en el ámbito educativo:

*“El sistema escolar de los países receptores responde con programas asimilacionistas e incompletos. Se pretende únicamente que los hijos de los inmigrados aprendan la lengua de la cultura mayoritaria y se incorporen a los programas educativos vigentes.”* (Muñoz Sedano, 1994:105). Es así, que la escuela asimilacionista...

*“Responde en primera instancia como si la presencia de un nuevo alumnado y la diversificación de éste no implica, desde el punto de vista educativo, ninguna modificación, adaptación y, por tanto, ninguna necesidad de flexibilidad pedagógica”* (Jiménez Vargas, 2012:11).

Como señalan las citas anteriores, en el enfoque asimilacionista, el alumnado extranjero debe adaptarse a los programas educativos del país receptor, ya que no se realiza ninguna flexibilidad o diversificación en la enseñanza.

Por lo tanto, más allá de las intenciones declarada por los gobiernos, el principio de igualdad y no discriminación de los derechos humanos, no se constituye como base del sistema educacional, ya que la desigualdad y la discriminación hasta hoy en día están instaladas en las aulas chilenas, donde se evidencia la dominación y diferenciación (nosotros y ellos), basadas en elementos de oposición (chileno/migrante, blanco/negro) (Mardones, 2010; Matus y Rojas, 2015; Suárez, 2010).

Como plantea Carolina Stefoni, ante la llegada de estudiantes extranjeros, en los colegios se generan opiniones tanto positivas como negativas del estudiante inmigrante:

*"Si bien hay abundantes opiniones positivas respecto de los niños y niñas inmigrantes (habilidades en castellano, sistematicidad en el estudio, responsabilidad, disciplina), destacan algunos prejuicios que comienzan a repetirse en distintos colegios" (Stefoni, 2010:102).*

Lo planteado por Stefoni (2012) implica que existen diferentes construcciones estereotípicas que están presentes en el imaginario chileno. Lo anterior se evidencia también en un estudio realizado en una escuela de Santiago por el Programa Servicio País, de la Fundación Superación de la Pobreza (FUSUPO). En el marco de esta investigación, directivos de esta escuela exponían que los peruanos son negros -entendiendo la negritud como algo negativo-, son bulliciosos y desordenados, los niños peruanos son más "bruscos" y violentos al jugar y relacionarse, por otro lado, muchos niños mencionan también los olores de los chicos extranjeros. En relación a esto último la investigación presenta la siguiente cita, extraída de la entrevista a un docente del colegio: *"A veces me da lata acercarme a tal niño porque siempre viene como pasado a cebolla, yo creo que es porque comen así fuerte"* (profesional FUSUPO, hombre, año de intervención: 2014).

En este sentido, se constata una ausencia de políticas institucionales nuevas y contextualizadas que promuevan la interculturalidad e inclusión del alumnado inmigrante en las escuelas. Por décadas los decretos y normativas se han caracterizado por tener iniciativas asimilacioncitas y segregadoras (DagmarRaczynski, 2009; Consejo Nacional de la Cultura y las Artes 2016).

Lo anterior se puede evidenciar, por ejemplo, en el Decreto Ley N° 1094, emitido el 14 de Julio de 1975, que hasta hoy en día se encuentra vigente y Chile se rige bajo sus normas, el cual establece normas sobre el ingreso, la residencia, la permanencia y la expulsión de los extranjeros en Chile. Este decreto no está

sustentado en la perspectiva de respetar los derechos de las personas extranjeras, sino que está centrado bajo una ideología de conservar y resguardar la seguridad nacional, operando desde criterios prejuiciosos y discriminatorios, donde los extranjeros, dependiendo de su país de origen, son vistos como una amenaza para la nación... *“Por decreto supremo podrá prohibirse el ingreso al país de determinados extranjeros por razones de interés o seguridad nacionales”* ( Párrafo 2.- Entrada y Residencia)

Para Tijoux y Palominos (2015), la ley 1.094, tiene una orientación política, en tanto que buscar impedir el ingreso a personas que eventualmente podrían desestabilizar el orden político dictatorial, imponiendo muchas restricciones para el ingreso y regularización de los migrantes. Por su parte, para Bórquez y Salvo (2015) esta ley posiciona y, por tanto, configura al migrante como un ser intruso, un delincuente y una carga estatal.

Mediante el decreto anteriormente nombrado se evidencia que el estado no ha sabido garantizar el cumplimiento de los principios que establece la Ley General de Educación, particularmente en lo referido a que los alumnos y alumnas que provengan de otros países tienen derecho a ingresar, permanecer y progresar en el sistema escolar de la misma forma que un alumno nacional. Cualquier forma de discriminación en su contra se opone al principio de igualdad, sin embargo, a la hora de llevar estos principios a la práctica, el alumnado extranjero debe pasar por diversas fases de asimilación, que tiene como resultado final la aculturación, la absorción y la conformidad del inmigrante (Blanco, 2001), ya que los inmigrantes por obligación, para adaptarse mejor a la sociedad residentes, deben abandonar su idioma y formas de vida para ser verdaderamente integrados.

Por el gran aumento de estudiantes extranjeros insertándose en las aulas chilenas se demanda que el sistema escolar sea abierto y flexible frente a una escuela cada vez más multicultural, para contribuir de forma exitosa a la inclusión de estos estudiantes, por lo que también son necesarias políticas educativas pertinentes.

Es imprescindible que Chile establezca políticas públicas en el área de educación que promuevan la educación intercultural que permita responder de forma idónea a los principios de: Diversidad, Integración e Interculturalidad descritos en la Ley General de Educación Chilena (LGE). Donde se garantice no solo el acceso a la educación, sino que además la permanencia en esta, abordando a nivel curricular la situación de los estudiantes de origen migrante.

### 1.3.2 Enfoque multicultural en Chile.

Como se señaló anteriormente la multiculturalidad, refiere a la coexistencia de diferentes culturas en un mismo lugar o espacio, pero estas no interactúan ni se relacionan entre sí. En este contexto, se releva la necesidad de que los docentes a través de cuestionamientos de sus percepciones o valoraciones sobre sus propias prácticas pedagógicas, visibilicen el desafío de la construcción de la escuela inclusiva que en una sociedad multicultural respete las diferencias desde la unión de ellas, teniendo como fin lograr eficacia en los aprendizajes de los estudiantes, facilitando que las oportunidades sean igualitarias para todos y todas. En este sentido, como educadores:

*“Debemos transformar nuestras aulas en ejemplos de democracia y justicia social, para que nuestros estudiantes sean capaces de construir*

*actitudes democráticas y aprendan a practicar la democracia a través de la experiencia. De esta manera, los estudiantes se transformarán en cosmopolitas y se sentirán ciudadanos del mundo”* (Banks, 2007:27. Citado por Katherine Keim, 2014:44).

La razón por la cual surge el término de educación multicultural, es para poner fin al enfoque asimilacionista (en el que se imponía la cultura dominante). Este nuevo enfoque busca integrar al estudiante inmigrante, generando experiencias educativas beneficiosas, basadas en el respeto del otro. La siguiente cita expresa acertadamente el espíritu multiculturalista:

*“Si el asimilacionismo homogeneiza, vamos a no homogeneizar y a valorar la cultura de los demás. Huyamos de los grupos homogéneos que disminuyen el rendimiento escolar, guetizan y disminuyen la igualdad de oportunidades. Si el asimilacionismo destina sus esfuerzos a las minorías, vamos a trabajar no sólo para la minoría, dediquemos el mismo esfuerzo a trabajar con el colectivo de cultura mayoritaria que es igual o más responsable de que se produzcan verdaderos encuentros”* (Santos Guerra 2009: 74).

Por lo tanto, pone su énfasis en la preocupación e importancia del reconocimiento de la diversidad cultural, para esto resulta central la socialización y comunicación entre los y las estudiantes- profesor, ya que permite reconocer la identidad de cada uno viéndolas como un aporte para el proceso de enseñanza- aprendizaje y genera una valoración positiva a la diversidad.

Por otro lado, unas de las críticas en torno a la educación multicultural plantea que dice respetar la "identidad" de un "Otro", pero a una distancia que le permite al "uno dominante" mantener su "posición universal privilegiada" (Zizek,

2003). El multiculturalismo, explica este autor, no es directa o positivamente racista, es decir, no opone al Otro los valores particulares de su propia cultura, pero igualmente mantiene esta posición como privilegiado, desde la cual uno puede apreciar (y despreciar) adecuadamente las otras culturas particulares: el respeto multiculturalista por la especificidad del "Otro" es precisamente, según esta mirada crítica, la forma de reafirmar la propia superioridad (Stang, 2015).

Teniendo esto en consideración, la multiculturalidad invita a que los docentes, indaguen y reflexionen en torno a la diversidad cultural, verificando si el respeto y abordaje de la diversidad se está realizando en el aula de clases, y en qué condiciones se lleva a cabo; como por ejemplo si las metodologías y el ambiente de aula son propicios para todos y todas. Dos aspectos que forman parte de la problemática a abordar por medio de esta investigación.

Por ende, al enfrentarse a aulas multiculturales, los docentes siempre se ven en un gran desafío en cuanto a cómo poder transmitir su enseñanza al enfrentarse a una normalización y asimilación que sigue los patrones de la cultura dominante y mayoritaria o todo lo contrario, tratar de generar una integración cultural.

En Chile, desde el fin de la dictadura se ha iniciado un proceso de debates políticos en torno a la promulgación de una nueva ley que reconozca y promueva la diversidad cultural de los pueblos indígenas. En ella se pretende dejar atrás la vieja política de asimilación y dar inicio a la nueva visión de la multiculturalidad, mediante la instalación de políticas interculturales en educación y salud, buscando conseguir la inclusión de las poblaciones originarias y dar los primeros pasos hacia una ciudadanía que respeta y valora la diversidad cultural.

A través de la ley 19.253 del año 1993, el Estado chileno reconoció oficialmente la existencia de ocho etnias indígenas en territorio chileno: Aymara, Colla, Kawésqar o Alacalufe, Likanantai o atacameña, Mapuche, Quechua, Rapanui o Pascuenses, y y•mana o yag•n (Gobierno de Chile 1993, Ley 19.253, Artículo 1).

Uno de los grandes logros de esta ley en lo referido a la educación fue la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), cuyo eje central es:

*“Contribuir a mejorar los logros de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de la identidad Étnica de las niñas y los niños de establecimientos educacionales de Educación Básica ubicados en contextos de diversidad cultural”* (Ministerio de Educación 2005: 3).

En el año 2005, el Mineduc encargó a diversas instituciones académicas una serie de estudios sobre el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, en lo referido a su implementación con población mapuche, una de sus conclusiones más importantes es la siguiente:

*“En la práctica muchas de las iniciativas desarrolladas en los establecimientos educacionales están sujetas a las buenas voluntades de los gobiernos de turno a nivel comunal, provincial, regional y nacional. Se suma a lo anterior, la resistencia e ignorancia de los cuerpos docentes locales y la visión racista de la sociedad chilena. Estas limitaciones hacen inaplicable en la práctica las políticas de educación intercultural, que tampoco consideran la participación directa y deliberativa de las comunidades Mapuche. Solo se profundiza la folclorización de nuestra cultura y conocimientos, en vez de avanzar hacia políticas educativas*

*serias que permanezcan y se proyecten en el tiempo* "(Propuestas 2006: 36-37).

Se puede concluir de la cita anterior, que a pesar de esta política educativa pretendía incluir y valorar las diferencias culturales dentro del aula, respetando la identidad, lengua y cultura de los pueblos originarios, esta no fue llevada a cabo eficazmente, ya que aún no se arraigaba en Chile el tema de la multiculturalidad de manera consciente, continuándose la relación hegemónica con la cultura dominante y sus preceptos.

Debido a resultados como estos, entre los años 2006 y 2010, el programa se encontró en una restauración, donde se han establecido tres ejes prioritarios: 1) Una preocupación preferente por el mejoramiento de la gestión curricular y pedagógica de los establecimientos educacionales, 2) apoyar el mejoramiento de la gestión institucional del establecimiento y 3) contribuir a la creación de redes y espacios de colaboración con otros externos, que enriquezcan el capital social de la escuela (Huenchullán Arrué 2006: 4). Por otro lado, en el 2008 la Presidenta Bachelet, señala que:

*"La meta de su gobierno es avanzar en el afianzamiento de un «pacto social por la multiculturalidad» basado en el respeto por la diferencia cultural, la igualdad de oportunidades, la participación de los ciudadanos indígenas y el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos nativos"* (2008: 6-8.).

Lo anterior tuvo gran importancia al comenzar a re-conocer el impacto social y económico experimentado por los pueblos indígenas desde la colonia y con más expresión en los tiempos de dictadura. Al mismo tiempo, la cita presentada más arriba refleja un cambio en los modos en que, al menos un

sector de la cultura dominante, entiende a los pueblos indígenas, valorando y respetando sus representaciones étnicas, con la intención de lograr la participación e integración de diferentes pueblos, los que traen consigo sus propias culturas, dándoles la oportunidad de una educación igualitaria y equitativa.

Desde 2008, el concepto de multiculturalidad se instaló en Chile, considerándose un país multicultural, en el cual se relacionan diversas culturas, aunque hasta hoy en día con un carácter centrado en el reconocimiento de los pueblos indígenas.

### 1.3.3. Enfoque intercultural en Chile:

Actualmente, en Chile, existe un número importante de escuelas en donde la migración es una realidad que llegó para quedarse, la diversidad cultural de la sociedad se refleja en las aulas, lo que no solo es un factor importante en la convivencia sino que también significa la necesidad de avanzar en el planteamiento de modelos educativos y prácticas pedagógicas orientadas a la inserción de los estudiantes, de modo de asegurar una condición de igualdad entre los alumnos para enfrentar el proceso de aprendizaje. Pero, para indagar más profundamente en esta problemática, debemos saber cuál es la finalidad de este tipo de educación intercultural, la cual debe ser entendida como aquella que busca:

*“Atender la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual, en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas, en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas” (Peiró, S. Merma, G.2012:131).*

Por lo anterior, la educación intercultural no consiste en trabajar, únicamente, con aquellos centros que escolarizan a estudiantes pertenecientes a minorías culturales, este es solo un ejemplo que debería transmitirse a todos los colegios a nivel general además de que su mensaje va a que los miembros del grupo mayoritario acepten como iguales a los miembros de los grupos minoritarios sin discriminación.

Por otro lado, Schmelkes plantea que *“La interculturalidad, desde su concepción misma, niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder. Asume que la diversidad es una riqueza”*. (Schmelkes, 2003: 27).

En un sentido similar Giménez Romero afirma, que la interculturalidad es:

*“Un planteamiento pluralista sobre las relaciones humanas que debería haber entre actores culturalmente diferenciados en el contexto del Estado democrático y participativo y de la Nación pluricultural, multilingüe y multiétnica; la promoción sistemática y gradual, desde el Estado y desde la sociedad civil, de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia; sobre la base de tres principios: 1) el principio de ciudadanía, que implica el reconocimiento pleno y la búsqueda constante de igualdad real y efectiva*

*de derechos, responsabilidades, oportunidades, así como la lucha permanente contra el racismo y la discriminación; 2) el principio del derecho a la diferencia, que conlleva el respeto a la identidad y derechos de cada uno de los pueblos, grupos étnicos y expresiones socioculturales; y 3) el principio de unidad en la diversidad, concretado en la unidad nacional, no impuesta sino construida por todos y asumida voluntariamente" (Giménez, 1997: 26-27) .*

La interculturalidad supone entonces, la posibilidad de un encuentro igualitario y simétrico entre las distintas culturas, mediante el diálogo se puede construir y potenciar en conjunto el proceso de enseñanza- aprendizaje, reconociendo la diversidad..." *Como un atributo positivo de la sociedad y no como un problema, en tanto permitiría interpretar códigos diversos, relativizar los logros de la propia cultura" (Novaro, 2006:5).*

Por ende, es primordial que tanto los profesores como los estudiantes adquieran estas habilidades y perspectivas necesarias para reconocer la diversidad como un elemento positivo para mejorar la educación y eliminar el racismo.

Por lo tanto, la educación intercultural es:

*"Un método de enseñanza y aprendizaje que se basa en un conjunto de valores y creencias democráticas y, que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de las sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependiente(...) un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad*

*democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad."*  
(Auxiliadora García 1997: 46).

Como se señaló anteriormente, en Chile, existe un programa del Ministerio De Educación que es denominado PEIB (Programa de Educación Intercultural Bilingüe). Este programa se encarga de velar por una educación intercultural con el objetivo de: *"Fortalecer la identidad y autoestima de los estudiantes mediante la incorporación de contenidos didácticos pertinentes a su propio entorno cultural"* (MINEDUC, 2016:59).

En el contexto chileno, históricamente ello solo ha considerado a las culturas indígenas nacionales. No obstante, la llegada de diversas culturas y población migrante, trae consigo un desafío al desarrollo y creación de políticas públicas en la educación, la que en la actualidad se encuentra experimentando y construyendo caminos ante la misma problemática en cuestión.

Por otro lado, la interculturalidad se encuentra con una serie de problemáticas en su desarrollo en el ámbito educativo, ya que:

*"No responde a la realidad y a las necesidades que presentan las instituciones educativas que reciben alumnado inmigrante, produciéndose un vacío en las políticas educativas para integrar a los estudiantes extranjeros en las aulas chilenas."* (Barrios-Valenzuela, Llarena Alejandra; Palou-Julián, Berta 2014: 414).

Estas se vuelven necesarias para abordar las implementaciones curriculares que velen por la equidad, calidad, respeto e igualdad de condiciones para estudiante extranjeros, entregando las mismas oportunidades y beneficios que a los estudiantes autóctonos.

Por lo tanto, el Sistema Educativo debe formar estudiantes que valoren y respeten la diversidad cultural, posicionando la diversidad cultural bajo enfoque de igualdad, respeto, intercambio y enriquecimiento mutuo.

Del mismo modo, una escuela puede incorporar la interculturalidad a través de los diversos ejes en los que se basa su quehacer educativo, a modo de ejemplo se presenta la siguiente tabla elaborada por el Ministerio de educación<sup>6</sup>

Ilustración 2 Ejes para basar quehacer educativo enfocándose en la interculturalidad

Gestión Institucional	Adecuación Curricular	Vinculación con la Comunidad
Instalación de la interculturalidad de manera permanente en los instrumentos de gestión.	Incluye contenidos asociados al enfoque intercultural bilingüe.	Incorpora en sus propósitos, destinatarios y actividades a toda la comunidad educativa.
Forma parte del estilo de gestión del equipo directivo	Incorpora elementos y conocimientos de los pueblos originarios en asignaturas del	Incorpora a distintos actores del territorio y espacios locales en la realización de actividades.

<sup>6</sup> <http://peib.mineduc.cl/escuela-intercultural/>

	currículum tradicional.	
Dota al establecimiento de un sello intercultural	Incorpora metodologías de enseñanza-aprendizaje de los pueblos indígenas en diferentes asignaturas.	Conoce y valora la historia de la comunidad y del establecimiento como parte de ella.

Fuente: Elaboración propia, basada en tabla Mineduc (s/a).

Para entender cómo se evidencia la interculturalidad en Chile, se analizó una investigación realizada por profesionales de Ed. Parvularia, llamado “¿Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile?” (2017), el cual tiene como objetivo analizar los avances que el país ha tenido en su política educativa desde el año 2004, particularmente, el énfasis en la inclusión, en la equidad y en la calidad educacional para todos y todas. Las preguntas investigativas que orientaron el estudio son:

*“La educadora, ¿Recoge las experiencias previas de los estudiantes respecto al tema o contenido?; ¿Cómo maneja la emergencia de distintos sentidos o significados respecto a la temática, en los estudiantes de origen extranjero?”* (Ministerio de educación, 2017: 12).

Este estudio permitió analizar en una línea de tiempo, si las metodologías docentes son capaces de abarcar o no inclusivamente las diferencias culturales de los estudiantes.

Los resultados evidencian que para implementar el aula desde un enfoque intercultural debe existir una preparación en la formación inicial de profesores y educadoras, también se logró identificar aspectos obstaculizadores y facilitadores para el logro de aprendizajes en aulas interculturales, donde la mayoría de las veces tanto en educación parvularia como en educación básica, los docentes olvidan el contexto sociocultural de los niños y niñas en las aulas. Al mismo tiempo, se da a entender que las mallas curriculares en la formación inicial deben tener una visión holística, acorde a las demandas socioculturales.

Lo que más llama la atención es que por medio de esta investigación se observó más facilidad de abordar estas temáticas en cursos de párvulo en comparación con los de básica. Lo anterior refiere, no solamente los recursos que conlleva poder innovar (los que entrega por ejemplo el ministerio de educación a través del currículo escolar), sino que a las actitudes de los docentes, que son muchas veces las que generan una invisibilidad de las diferencias en contextos de aula multicultural; ya que se evidencia desconocimiento acerca de cómo llevar a cabo innovaciones pertinentes a las diferencias culturales de los estudiantes.

La investigación propone una educación intercultural para todos, que permita desarrollos curriculares adecuados a diferentes manifestaciones culturales, así como la afirmación de los derechos y de la plenitud de la ciudadanía, reconociendo las diversas identidades culturales. Como lo señala Ferrão, este enfoque resulta fundamental para eliminar la exclusión y discriminación, ya que vela por el reconocimiento de las identidades.

*“Algunas de las contribuciones de la educación intercultural que podemos citar son: la denuncia de las diferentes manifestaciones de discriminación*

*racial presentes en las sociedades latinoamericanas; el combate a la ideología del mestizaje y a la "democracia racial" (2010:4).*

Considerando lo anterior, el enfoque intercultural en educación a diferencia del mero reconocimiento de la multiculturalidad, implica trabajar por la eliminación de las discriminaciones, sobre todo las que se presentan en el ámbito curricular, introduciendo contenidos que aborden a todas las culturas y no solo a la dominante.

En resumen y teniendo en consideración la existencia de los dos enfoques mencionados anteriormente que son la Multiculturalidad e Interculturalidad con sus características en cuanto a educación, esta investigación se llevará a cabo con énfasis de la educación intercultural ya que si bien se indagará en contextos donde se hallen estudiantes inmigrantes con culturas diferentes, el percibir como han sido sus experiencias en cuanto a la implementación del currículo por parte del educando significa que hay relación educativa bidireccional, es decir un aprendizaje que obtienen los docentes de sus estudiantes como los estudiantes de sus mismos docentes. Permitiendo indagar en los modos en que la educación chilena está viviendo procesos de cambio en cuanto a cómo generar ambientes de respeto e inclusión hacia la diversidad cultural.

### III.2 EL FENÓMENO ACTUAL DE LA MIGRACIÓN

#### 2.1 definiciones en torno a la migración

La migración se define como desplazamientos o cambios de residencia a cierta distancia –que debe ser significativa– y con carácter relativamente permanente o con cierta voluntad de permanencia, una de las definiciones más conocidas es planteado por Bezares, quien indica que es el *"Desplazamiento o*

*movimiento de población de un lugar a otro por causas económicas, sociales o políticas” (Bezares 2008:38).*

La Organización Internacional para las Migraciones –OIM- la define como el:

*“Movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos” (OIM, 2006:38).*

Podríamos entonces, entender la migración como los movimientos geográficos significativos que hacen las personas en busca de mejores oportunidades o calidad de vida. Otra definición es la que propone Lee, para quien:

*“La migración se define ampliamente como un cambio de residencia permanente o semipermanente. No hay restricción sobre la distancia del movimiento o en el carácter voluntario o involuntario del acto en sí” (1966:49).*

Para este autor, lo importante y central en el acto migratorio implica un origen, un destino y un conjunto de obstáculos, siendo el principal el factor de la distancia.

Las Naciones Unidas definen al migrante como *“Alguien que ha residido en un país extranjero durante más de un año independientemente de las causas*

*de su traslado —o bien voluntario o bien involuntario— o de los medios utilizados —legales u otros—”(UNFPA7, 2011: 67).*

Las citas anteriores, permiten concluir que la migración es el movimiento de personas ya sea individuales o en grupos de un lugar a otro, por un periodo de tiempo transitorio o permanente, trayendo consigo un cambio social y cultural para los individuos que deciden migrar, ya que se alejan de su país de origen integrándose a uno nuevo con costumbres, cultura, formas de vida diferentes y muchas veces teniendo que aprender un nuevo idioma. Los factores que originan estos movimientos pueden ser económicos, sociales y políticos, pero todos van encaminados a buscar una mejor condición de vida. La migración se origina fundamentalmente por dos tipos de factores:

*“Los macroestructurales, es decir, económicos, políticos, conflictos bélicos, la globalización, la influencia de los medios de comunicación, etc.; y los microestructurales, como la presión de la familia (economía familiar precaria) y la existencia de las redes sociofamiliares en el país destino de la emigración, que actúan como un efecto llamada porque reducen el costo de los desplazamientos, y la incorporación de los nuevos inmigrantes procedentes del mismo sitio de origen” (Sánchez 2005. En Sayed-Ahmad Beiruti 2005: 88).*

Como se dará a conocer más adelante, la migración en Chile es, en general, del tipo económico, ya que el enfoque de las nuevas familias y comunidades que se adhieren al sistema chileno, buscan una calidad de vida basada en una nueva economía.

---

<sup>7</sup>El Fondo de Población de las Naciones Unidas

Este tipo de causas económicas tendría mucho que ver con la migración en Chile puesto que, al ya haber alguna crisis estructural económica en distintos países de la región, la búsqueda de una seguridad y calidad de vida, seguidos de querer mejores condiciones de trabajo y acceso al empleo, obliga a personas extranjeras a salir de su situación y subsistir en un nuevo país con tal de lograrlo.

Si bien, existen causas políticas que fomentan la migración de las personas, estas suelen propiciar migraciones temporales en las cuales las personas planifican volver en algún tiempo determinado a sus países natales, aunque también pueden conducir a la decisión de quedarse a vivir en el lugar que los ha recibido, por voluntad propia.

Por otro lado, en cuanto a las causas económicas que puedan llegar a presentarse como por ejemplo crisis económicas, el desempleo o bajos sueldos, se tienen mayores dificultades para que las personas puedan llegar a superarlas en un tiempo definido, dificultándose el retorno a su país natal, por lo tanto, requiere de mayor movilización de proceso a diferencia de lo que ocurre con la migración motivada por factores políticos, sociales o educacionales.

Por otra parte, no se puede dejar de rescatar la dependencia que existe entre lo político y económico, que, si bien son dos procesos de origen distinto, muchas veces se necesitan para desarrollarse, por ejemplo, puede haber casos donde una crisis económica sea resultado de una crisis política en el país natal y que al movilizarse nuevamente las personas a otro país se encuentran con otra organización económica distinta. Considerando esto en esta investigación no se apartarán las demás causas mencionadas con anterioridad; sino que se pone en énfasis lo económico como si estuviese en los primeros lugares si se quiere llegar a analizar un fenómeno migratorio.

## 2.2 Teorías sobre Migración

La complejidad del fenómeno de la migración dificulta su definición desde una sola teoría. Por lo tanto, se presentarán a continuación diferentes teorías encontradas, las cuales exponen distintos puntos de vista en torno a la migración.

Se partirá definiendo la teoría neoclásica de la migración, ya que es una de las más influyentes hasta la fecha y unas de las más antiguas. Esta teoría propuesta por Ravenstein(s/a) en su obra "Las leyes de las migraciones", plantea los distintos factores y/o motivos que propician que los sujetos migren, siendo uno de los principales el deseo de buscar mejores condiciones de vida.

Según este enfoque el motivo central que lleva a las migraciones son las diferencias en las tasas de salario de los diferentes países, por lo tanto, la migración va de países con bajos salarios a países con salarios altos. Los sujetos deciden migrar ya que esto traería consigo mayores beneficios monetarios, lo que a su vez contribuiría a mejorar la calidad de vida. En un sentido similar Durand y Massey (2003), argumentan que:

*"Los flujos migratorios entre un país y otro, son una consecuencia lógica producto de los diferentes niveles de oferta y demanda en el mercado de trabajo que presentan las distintas regiones. Esto como consecuencia de las diferencias salariales entre los países de origen y de destino, no importando los costos del viaje, ni la dificultad de adaptación a las nuevas culturas, ni la forma de trabajo, la esperanza y el deseo de superación es lo primero"* (En Franco 2012: 19).

Por lo tanto, los individuos buscan un país que maximice su bienestar netamente económico, trasladándose a lugares más productivos laboralmente y con mejores remuneraciones.

La Teoría pull and push se desarrolla a partir de la teoría neoclásica de Ravenstein, y, al igual que ella, se basa en los elementos asociados tanto al país de origen como al de destino, ya que existe una serie de factores que inciden a abandonar el lugar de residencia denominado en la literatura como push, al compararlo con las condiciones más ventajosas que existen en otros lugares, las que ejercen una fuerza de atracción denominado en la literatura como pull.

Esta teoría plantea que los movimientos de los individuos se originan por razones económicas laborales, que motivan a los migrantes a movilizarse a zonas que brinden mejores oportunidades. Al respecto Micolta Amparo señala: *"Este modelo destaca las motivaciones personales de los migrantes que, tras una evaluación de los costos y beneficios que supone la migración, optarán por la alternativa más ventajosa"* (2005: 68).

Es decir, la existencia de la migración supone que los deseos de aspirar a mejor calidad de vida, suelen ser más relevantes que la necesidad de huir de situaciones desagradables, hostiles o coactivas, focalizándose en las motivaciones personales para emigrar hacia otro país.

También, tenemos la teoría de la dependencia explicada por la autora Ivis Gutiérrez quien señala que la persona migrante es quien *"...Se encuentra supeditado a la totalidad social, por lo que sus motivaciones para emigrar están condicionadas a las particularidades históricas y sociales en las que ésta última se ha formado..."* (2001: 7-9). Esta perspectiva toma en cuenta las motivaciones de las personas, pero al mismo tiempo da a entender que son generadas por

procesos históricos y sociales como una suerte de causa-efecto, ya que se establece una relación causal entre las migraciones y el desarrollo desigual del capitalismo a escala mundial, es decir aparecen como una consecuencia los desajustes de la demanda de mano de obra que se genera en un sector económico en vías de desarrollo o desarrollado y la oferta de la misma que se encuentra en los sectores más rezagados y atrasados (Arango, 2003. En Herrera, 2006).

La falta de empleo en las sociedades subdesarrolladas y el desequilibrio estructural entre la oferta y la demanda de mano de obra, crearía entonces "*Una insostenible inestabilidad, lo cual no puede desembocar en otra cosa que la migración*" (Cardoso y Falletto, 1983:113-116). Por lo tanto, la migración se produce desde los países pobres o menos desarrollando hacia aquellos llamados países centrales o desarrollados.

Por último, una nueva economía de la migración ha surgido para cuestionar muchas de las asunciones y conclusiones de la teoría neoclásica en la que tiene sus orígenes (Stark y Bloom, 1985). Es una teoría que va más allá de los supuestos y conclusiones de la teoría neoclásica (Stark y Bloom, 1985:173-178), ya que "No solo se centra en el salario y las condiciones laborales, sino también considera otros valores en la decisión de los agentes, ampliando la decisión al grupo implicado" (OIM 2001:20).

La principal diferencia con la teoría neoclásica es que la decisión de migrar no es solo de un individuo sino de un grupo de personas, los cuales unidos deciden emigrar no solo para maximizar sus ingresos, sino que además para minimizar riesgos y gastos, en este enfoque:

*“Las Migraciones son resultados de decisiones de hogares o comunidades que conciernen a varios mercados (no sólo a los laborales) con vistas a minimizar los riesgos que amenazan a la renta familiar o para superar las constricciones impuestas por el capital sobre la producción familiar”* (Massey et al. 1994: 436-440).

La decisión de emigrar va más allá del mercado laboral, vincula a otras personas o a la familia ya que se tendrán más beneficios a nivel colectivo.

Esta teoría está vinculada a los trabajos de Stark (1993) que tiene en cuenta para su explicación tres elementos principales:

- La decisión de emigrar sobrepasa la idea de optimización individual y vincula a otras personas expresada a través de la familia que va a tener beneficios del emigrante por concepto de remesas de dinero producto del trabajo en el exterior.
- La migración sobrepasa la respuesta a las diferencias salariales y deben tenerse en cuenta otras variables explicativas como son la incertidumbre de los ingresos y la carencia relativa; también, la compensación por parte de los hijos emigrantes sobre los cuales se ha hecho una inversión en capital humano, además de que el emigrante y la familia comparten riesgos comunes.
- Las imperfecciones del mercado y asimetrías de información y tecnológicas son causales de emigración. Según Stark “gran parte de los fenómenos migratorios no hubieren tenido lugar si el conjunto de los mercados e instituciones financieras fuese perfecto y completo. Además, normalmente los mercados distan mucho de estar exentos de asimetrías,

externalidades, interacciones y discontinuidades tecnológicas". (Stark 1993: 14)

Por lo tanto, al momento de decidir emigrar, la familia o el grupo toman en cuenta otros mercados como el del capital de futuros, seguros y no solo el del mercado de trabajo.

### 2.3. La realidad que enfrentan los inmigrantes.

*Emigrar es desaparecer para después renacer;  
Inmigrar es renacer para no desaparecer".*

*SamíNair*

Millones de personas dejan sus países en busca de mejores condiciones sociales, políticas, económicas, culturales, educativas, religiosas, naturales entre otras, dejando atrás el país donde nacieron, los lugares donde se construyeron sus recuerdos, sus costumbres, tradiciones y culturas, ya que estas no serán las mismas en el lugar de destino, pero ¿dejar el país de origen asegura mejores condiciones de vida? ¿Cómo viven las personas que deciden dejar todo? ¿Cómo son tratados en sus nuevos contextos?

El hecho de migrar a otro país no asegura mejores condiciones de vida, ya que es... "*Un acto que a menudo es vivido como un problema y no como una solución a necesidades sociales y económicas*" (Sayed-Ahmad Beiruti, 2012:87).

Los nuevos contextos, muchas veces relegan a los inmigrantes a desempeñar trabajos poco valorados socialmente por una paga mínima, sin protección del código laboral, es decir, sin un contrato de trabajo (Fundación sol, 2016), dificultándoseles conseguir visa, vivienda o permiso de trabajo.

Adicionalmente, muchos migrantes no dominan el idioma del país de destino, y son discriminados por causa de su nacionalidad (Miradas País vol. 1, 2017). Esto último en el caso chileno, es especialmente cierto para los migrantes provenientes de Haití, Perú y Bolivia, quienes suelen ser rechazados por su color distinguiéndose, así como una clase inferior generando que la integración sea más lenta y difícil (Martínez Rodríguez, 2011)

Discutiendo la situación de los inmigrantes que deciden dejar su país de origen, buscando nuevas oportunidades y dejando muchas veces a sus familias (hijos, esposas, padres), Sólorzano señala:

*"Estas personas viven en un stress continuo, social y ambiental. Al no tener un sistema de apoyo adecuado, su sistema nervioso central se ve afectado, produciendo en las personas angustia, depresión, rabia, culpa, desespero, confusión, aislamiento, insomnio, dificultad de concentración e irritabilidad."* (2003:3).

Además, padecen angustia y frustración a causa del aislamiento social, las expectativas no cumplidas, y la imposibilidad de volver a su país de origen, sumergiéndose en un proceso de duelo por el gran vacío afectivo, nostalgia y tristeza que deja el separarse los seres queridos.

La siguiente cita, evidencia la tristeza y nostalgia de una mujer ecuatoriana que migró a España dejando a sus hijos y esposos en Ecuador... *"Las lágrimas ya no son lágrimas, apenas puedo llorar. La risa ya no es como antes, me resulta falsa, ya no tengo la alegría que tenía antes. No sé, me siento rara como sin sentimientos"*<sup>8</sup>. (Sayed-Ahmad Beirutí. (2013: 98).

---

<sup>8</sup> *Mujer de 42 años, de Ecuador, vive en España desde hace 4 años, su marido e hijos viven en su país.*

De acuerdo a Barudy (2006): La inmigración afecta tanto a los individuos como al conjunto de la familia inmigrante, tanto a su interacción interna como con el contexto social, debido a las siguientes causas:

1. El impacto de los sucesos estresantes y/o traumáticos en cada uno de los miembros de la familia.
2. El impacto de la ruptura de los lazos familiares, comunitarios y sociales, y la pérdida de apoyo.
3. El desafío y la necesidad de sobrevivir en un contexto desconocido y muchas veces hostil.

Por lo tanto, las principales dificultades a las que se enfrentan los inmigrantes es al duelo de dejar a sus familias; conseguir un trabajo adecuado (ya que son rechazados o muchas veces contratados en trabajos poco valorados socialmente, físicamente demandantes, con precarias condiciones, y ganando poco dinero, lo que se agrava cuando no se tiene una situación migratoria irregular); adaptarse al idioma, costumbres y forma de vida del país de destino; tener que aceptar tratos discriminatorios y ser rechazados por su color de piel, cultura y costumbres (Fundación sol 2016, Miradas País vol. 1, 2017, Martínez Rodríguez, 2011).

En este contexto, cabe destacar que las barreras que se les presentan a los padres migrantes con hijos menores de edad, y a los hijos de inmigrantes, para acceder y permanecer en las escuelas, es uno de los temas más relevantes para las personas que migran (KerstinHein 2012; Jiménez, Aguilera Valdivia, Valdés Morales, Hernández Yáñez, 2017), lo que constituye el tema central de esta investigación.

En relación a la situación educativa de los niños migrantes, existe una gran dificultad de los estudiantes extranjeros por seguir el ritmo de las clases y obtener buenos resultados ya sea por causas lingüísticas, contenidos y metodologías diferentes en la manera de enseñar o por las dificultades en la adaptación de la cultura nueva. Como plantea Carabaña (2004), cuando los estudiantes extranjeros se incorporan a un nuevo sistema educativo, se encuentran con obstáculos que facilitan el desarrollo de necesidades educativas especiales (NEE), sobre todo de tipos lingüísticos o curriculares.

Estos obstáculos, muchas veces son generados por los currículos pocos flexibles y docentes no capacitados para incluir en sus planificaciones metodologías que promuevan el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

#### 2.4 Migración en Chile.

En Chile existe una institucionalidad pública dedicada a regular y organizar el ingreso y salida de personas del país. Uno de los organismos más importantes de dicha institucionalidad es el Departamento de Extranjería y Migración (DEM), que tiene la función de:

*“Garantizar el cumplimiento de la legislación de extranjería vigente en el país, relativa al ingreso y egreso, residencia definitiva o temporal, expulsión y regulación de los ciudadanos extranjeros que permanecen en el territorio nacional, en el marco de la Política Nacional Migratoria de Gobierno de Chile”<sup>9</sup>*

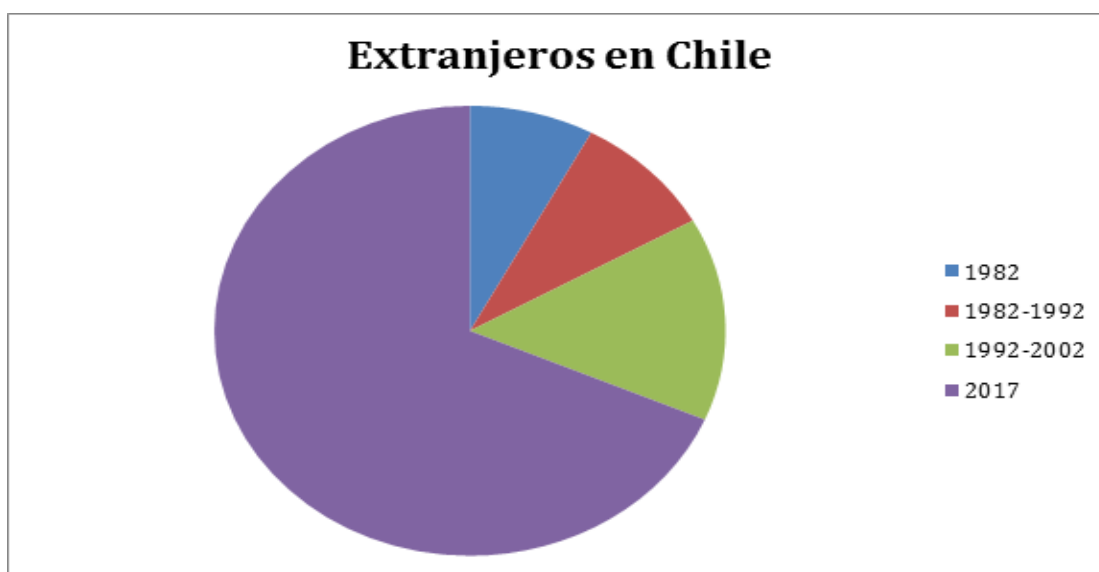
---

<sup>9</sup> <http://www.extranjeria.gob.cl/quienes-somos/>

A través del DEM, se pueden observar las últimas cifras de extranjeros que se encuentran viviendo en Chile, la cual se registró el 31 de diciembre 2017, con un total de 1.119.267 personas extranjeras, que representan un 6,1% del total de la población del país. De acuerdo al DEM el 72,27% de los extranjeros residen en dos regiones: Metropolitana (62,91%) y Antofagasta (9,36%). En cuanto al origen, un 23,8% son de nacionalidad peruana, un 13% son colombianos, un 12% venezolanos, un 11% bolivianos y un 10% haitianos.

Estas cifras dan cuenta de un aumento significativo de la migración en los últimos dos años, ya que, en el censo del 2015, se estima que en Chile había 465.319 inmigrantes, esto es, el 2,7% de la población total, se puede evidenciar que en los años 2017 se triplicó el porcentaje de la población inmigrante en Chile. El aumento sostenido de población extranjera en el país se puede visualizar en el siguiente gráfico:

Ilustración 3 Población extranjera en Chile



Fuente: Cifras de 1982 a 2002 son Censos; de 2005 a 2017 son estimaciones<sup>10</sup>.

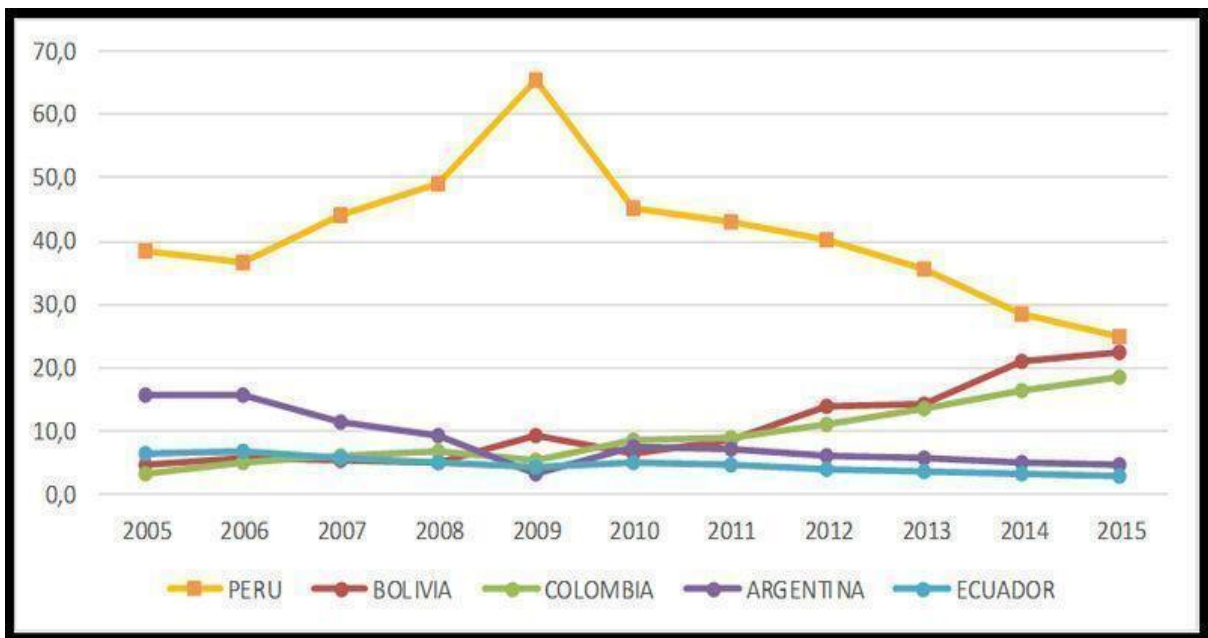
<sup>10</sup> Departamento Extranjería y Migración 2015. Pág. 21.

Como se observa en el gráfico anterior, en el año 2017 la llegada de extranjeros al país se elevó notablemente, lo cual se puede comprobar mediante una revisión de las visas permanentes que se entregaron en Chile estos últimos años.

Además, en los porcentajes entregados anteriormente, se puede observar una preeminencia de las personas que provienen de Perú, Bolivia y Colombia. De hecho, entre las tres nacionalidades, se abarca casi el 65% de las extensiones de permisos definitivos en el período 2005-2015 (271.310 en total).

El siguiente gráfico muestra la evolución de las visas permanentes entregadas en Chile entre los años 2005 al 2015, permitiendo visibilizar los países cuyos ciudadanos migran en mayor cantidad a nuestro país.

Ilustración 4 Visas permanentes entregadas en Chile



Fuente: Basado en Servicio de Extranjería y Migración (2016).

Al analizar el gráfico anterior, se puede observar que entre el 2005 – 2015 llegó a Chile una gran cantidad de ciudadanos peruanos que fueron autorizados con permanencia definitiva, este movimiento en el 2009 llegó a su máxima expresión para posteriormente decaer a tasas similares a las de los otros países. Además, se puede observar que Bolivia y Colombia han incrementado la obtención de permanencias definitiva en los últimos años.

Los otorgamientos de permanencia definitiva presentan el siguiente orden según país y cantidad de inmigrantes llegados al país:

- Perú, con 109.764 otorgamientos (40,4%)
- Bolivia, con 35.482 (13,1%)
- Colombia, con 29.802 (11%).
- Argentina que posee 18.043 (6,6%).

Las regiones de mayor residencia de personas migrantes, son la región Metropolitana y la región de Antofagasta. A continuación, se presenta una tabla con las regiones y sus respectivas cantidades de inmigrantes residiendo en estas entre los años 2005 – 2015.

Ilustración 5 Regiones donde residen personas migrantes

Región	Perú	%	Colombia	%	Bolivia	%	Argentina	%	Ecuador	%
Arica y Parinacota	6.191	3,1	748	0,6	6.687	6,5	96	0,3	208	1,0
Tarapacá	11.147	5,6	3.435	2,8	21.488	20,7	293	1,0	1.094	5,5
Antofagasta	15.595	7,9	31.685	26,3	40.576	39,2	1.097	3,8	1.710	8,6
Atacama	2.609	1,3	3.342	2,8	6.730	6,5	474	1,6	559	2,8
Coquimbo	2.943	1,5	3.529	2,9	2.591	2,5	877	3,0	618	3,1
Valparaíso	3.120	1,6	4.092	3,4	1.390	1,3	4.001	13,8	954	4,8
Metropolitana	152.258	77,0	65.239	54,1	22.219	21,4	16.451	56,8	11.777	59,4
Del L. B. O'Higgins	778	0,4	1.688	1,4	527	0,5	496	1,7	636	3,2
Maule	424	0,2	912	0,8	668	0,6	371	1,3	521	2,6
Biobío	1.437	0,7	1.974	1,6	319	0,3	897	3,1	1.004	5,1
La Araucanía	304	0,2	635	0,5	100	0,1	673	2,3	191	1,0
Los Ríos	160	0,1	437	0,4	43	0,0	233	0,8	165	0,8
Los Lagos	374	0,2	1.267	1,0	170	0,2	814	2,8	272	1,4
Aisén	100	0,1	415	0,3	11	0,0	223	0,8	54	0,3
Magallanes	259	0,1	1.281	1,1	121	0,1	1.961	6,8	72	0,4
<b>Total 2011-2015</b>	<b>197.699</b>		<b>120.679</b>		<b>103.640</b>		<b>28.957</b>		<b>19.835</b>	

Fuente: Basado en estadísticas del Servicio de Extranjería y Migración (2016).

En el cuadro anterior, se puede observar que, en el caso de los peruanos, los tres principales destinos son las regiones Metropolitana, de Antofagasta y de Tarapacá; Los colombianos al igual que los peruanos residen principalmente en la Región Metropolitana y Antofagasta; en tanto que los bolivianos solicitan visas principalmente en Antofagasta y Tarapacá, en tercer lugar, en la Región Metropolitana.

La mayor parte de los extranjeros llegan a la Región Metropolitana ya que es donde se encuentran mayores oportunidades de trabajo.

Dentro de la Región Metropolitana, los inmigrantes habitan en diferentes comunas, pero según los datos entregado por la Jefatura Nacional de Extranjería y Policía Internacional de la Policía de Investigaciones (enero de 2011 y mayo de 2013), la mayor cantidad de extranjeros con permanencia definitiva se ubica en: Santiago (46.049), Las Condes (19.421) y Providencia (13.392). Las tres, en total,

concentran el 45% de todos los que obtuvieron residencia en los últimos tres años. A estas tres comunas les siguen en concentración de inmigrantes Recoleta (11.149), Independencia (9.507), Estación Central (7.647), Ñuñoa (6.309), Lo Barnechea (5.591) Vitacura (4.715) y Peñalolén (3.611).

Por otro lado, según el reporte migratorio (2017), las personas que obtuvieron permanencia definitiva por sexo, se encuentra una mayor cantidad de mujeres con un 53,3%.

Según tramos de edad, se puede observar lo siguiente:

- 0 – 14 años con un 12,4 %
- 15- 29 años con 37,7 %
- 30- 44 con 39,2%
- 45- 59 con un 12,7%
- 60- 74 con 2,6%

El rango prevalente al momento de solicitar una Permanencia Definitiva se ubica entre 30 y 44 años y corresponde al 39,2%. Esto significa que la mayoría de la población migrante está compuesta por la suma de adultos que pueden tener hijos en edad escolar, y niños y adolescentes que se encuentran en edad escolar.

Los últimos datos entregado por la DEM, evidencian que al 2017 en Chile se han entregado 188.639 visas temporarias y 48.209 definitivas.

El incremento de población inmigrante se hace cada vez más palpable, sin embargo, faltan políticas públicas actualizadas que consideren e integren al migrante, ya que en Chile se... *“Ve al otro diferente, como un sujeto inferior y*

*con menos derechos que nosotros/as, que justifica por lo tanto un trato injusto y desigual en el acceso a los derechos básicos de las personas.”* (Bórquez Ruiz y Salvos Gutiérrez, 2015:98).

En consecuencia, la desigualdad y exclusión social son productos de un largo proceso histórico de jerarquización y desvalorización racial y cultural, configurando nuestra visión respecto a ellos en su totalidad, abriendo paso a la estigmatización. En esta línea, la Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos a los Migrantes (2005), indica que la condición de migrante implica el desafío de insertarse y adaptarse a la sociedad de destino, con el riesgo de que esta pudiera responder rechazando o sin garantizar sus derechos por la obstaculización de su acceso a la protección social pues podrían tener menor consideración para ellos. Para comprender este fenómeno, es pertinente referirse a conceptualizaciones en torno a la discriminación y el racismo.

En 1991, Balibar y Wallerstein plantean la idea del neoracismo, para referirse al fenómeno actual de discriminación que va más allá de las razas, hacia la diferenciación, a partir de un “racismo” cultural, en base a la naturalización de la cultura del estado nación de destino por parte de los nacionales. Así, las fronteras marcan el espacio de lo propio y de los otros. En estrecha relación con lo anterior, Tijoux y Palominos (2015) identifican la desnaturalización del otro en el fuerte arraigo de connotaciones negativas y estigmatización del migrante, lo cual relacionan con lo que denominan la figura del extranjero. Esta figura representa a los límites de la cultura: quienes se encuentran en el margen social, ajenos a esta y su cultura, siendo imposible su integración. A la vez, se le vincula a pobreza, inferioridad, criminalidad, responsabilizándose a los inmigrantes extranjeros de los problemas económicos y laborales (Tijoux y Palominos, 2015).

Esto se visualiza en Chile por ejemplo en las calles donde los inmigrantes son mirados en menos, o insultados. Lo podemos observar en los servicios públicos, como en la salud, en los centros educacionales o en el comercio. Al respecto, se presenta una cita de lo expresado por Delia Curahua residente chilena de nacionalidad peruana.

*"Hasta antes de venirme nunca había tenido la imaginación... como que... la discriminación... nunca la había tenido en mente. Siempre lo veía un país hermano, un pueblo hermano, un país cercano, una geografía similar... por eso decidí Chile."* (Delia Curahua, Entrevista, 22 de Marzo 2014.)<sup>11</sup>

La xenofobia y la discriminación, no solo se ha presentado de forma verbal, sino que se ha llegado a las agresiones con golpes. Como es el caso concreto de cuatro mujeres de nacionalidad peruana que, al interior de un supermercado, fueron atacadas y no recibieron ayuda ni de los guardias de dicho establecimiento, ni menos de los clientes presentes en el lugar:

*"Nos agredieron a las cuatro que somos nosotros, nos agredieron (...) sabiendo que acá las leyes no son iguales para los inmigrantes, mi caso quedó en nada, fue ahí... nos dijeron debe haber muerto alguien para que podamos hacer algo. Ahí nos cerraron todas las puertas y nosotras quisimos dejarlo ahí ya nada más"* ( MilyDominguez, Entrevista, 10 de Enero 2014.)<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup>Borquez Ruiz y Salvo Gutiérrez (2015) "Comunidad y asociatividad migrante en Santiago de Chile (1990-2014)

<sup>12</sup>Borquez Ruiz y Salvo Gutierrez (2015) "Comunidad y asociatividad migrante en Santiago de Chile (1990-2014)

Por otra parte, la dimensión cultural es un tema de gran importancia, al verse involucrada la identidad de estos sujetos en ella. En este sentido, quien migra ve alterada su dimensión cultural por la modificación física de su entorno al estar en este nuevo lugar, provocando que grupos de migrantes busquen reconocerse y agruparse entre ellos, replicando aún más la diferenciación (Borquez y Salvo, 2015).

Como consecuencia, estos grupos de personas han tendido a formar o incorporarse a organizaciones y redes de apoyo que velen por el respeto de sus derechos, que acompañen a los recién llegados, posibilitando una mejor entrada e instalación en territorio chileno (Thayer et al., 2014), como sucede en algunas comunas de Santiago como por ejemplo Quilicura, Recoleta, entre otras, donde se realizan actividades de información, promoción sobre los derechos de los migrantes. En el ámbito educativo, específicamente con personas haitianas, se realizan talleres de español, este rol lo cumple la Organización Sociocultural de Haitianos en Chile (OSCHEC).

Cabe mencionar, que, durante el año 2015, bajo el segundo gobierno de Michelle Bachelet, se avanzó en temas de integración a los inmigrantes, desarrollando acciones e iniciativas para integrar a la población migrante a servicios básicos que el estado entrega, enfocándose en los derechos, entre estos nuevos avances se pueden destacar los siguientes:

**Salud:** Los inmigrantes pueden acceder desde el primer día a la atención que ofrece la Red Pública de Salud, mientras sus papeles son completados, es decir ya no tendrán que esperar la tramitación completa de la visa (4 meses aprox.).

**Vivienda:** Se eliminó la exigencia de permanencia de 5 años para postular a subsidios habitacionales. Esto quiere decir que los migrantes que

tengan permanencia definitiva, podrán postular inmediatamente como cualquier ciudadano chileno a subsidios habitacionales.

**Educación:** Se facilita y promueve la incorporación de hijos de migrantes a la educación, independiente de la condición migratoria de sus padres.

En el oficio ordinario N°894 y 1179 del Ministerio de Educación, se asegura el acceso al sistema educativo de todas y todos los niños, niñas y adolescentes inmigrantes en igualdad de oportunidades que los nacionales, aunque no tengan RUN. En estos casos se les extiende un Identificador Provisorio Escolar (IPE), que se debe mantener mientras se regulariza su situación migratoria y les permite el acceso a beneficios Junaeb, como los programas de Alimentación Escolar, seguro escolar y la Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE).

Por último, Sebastián Piñera en Abril del 2018 firmó el nuevo proyecto de ley de migración, el cual tiene como objetivo normalizar el sistema de ingreso al país, garantizando la igualdad de derechos y obligaciones entre inmigrantes y nativos. El objetivo central de esta ley es restringir y controlar la llegada de extranjeros al país, mediante la regulación de visas, pero ninguno de sus puntos se refiere a velar por la entrega de una educación de calidad, con equidad a los estudiantes migrantes, una enseñanza que respete su cultura y tradiciones; la actual administración en ningún momento se refiere a propuestas y/u orientaciones para llevar a cabo una educación intercultural que respete las diferencias.

Nuestro país necesita -y con urgencia- una nueva Ley Migratoria, adaptada a la realidad de nuestros tiempos y que garantice una migración segura, ordenada y regular, y que abra las puertas a todo aquel que le hace bien a nuestro país, pero que cierre las puertas a todo aquello que le causa daño a

los chilenos. En particular en el ámbito educativo, es necesario avanzar hacia el establecimiento de una educación realmente intercultural que permita el diálogo productivo entre distintas culturas en la sala de clases.

### III.3. DESAFÍOS DE LA MIGRACIÓN PARA LA ESCUELA CHILENA

Chile focaliza la educación como un proceso fundamental para todas las personas que viven en el país, por esto una de sus normativas plantea:

*“La constitución garantiza el derecho a la educación a todas las personas que residen en nuestro territorio, por lo que el estado debe financiar un sistema gratuito de educación con la finalidad de asegurar el acceso hasta los 21 años de edad”* (artículo 19 n°10 Constitución de 1980).

Con el propósito de facilitar la extensión del derecho a la educación a las familias migrantes, el Gobierno chileno en el año 2017, creó una guía para migrantes<sup>13</sup>, cuyo objetivo es facilitar el acceso a la información necesaria para hacer efectivo este derecho, esta guía indica lo siguiente.

Los niños, niñas y adolescentes extranjeros en Chile tienen derecho a:

- Incorporarse a un establecimiento educacional con matrícula disponible, sea municipal o particular-subvencionado, en cualquier época del año escolar.
- Ser matriculados, independientemente de su situación migratoria.

---

<sup>13</sup> Guía para migrantes ¿Cómo acceder a derechos sociales en Chile?, Gobierno de Chile (2017).

- Contar con facilidades para incorporarse, permanecer y progresar en el sistema educativo, en igualdad de condiciones que los estudiantes chilenos y de acuerdo a su realidad y necesidades.
- Recibir beneficios estatales, como pase escolar, seguro escolar, beca de alimentación y textos escolares, en igualdad de condiciones que el resto de los estudiantes chilenos que lo requieran.
- No sufrir discriminación y recibir un trato respetuoso por parte de toda la comunidad educativa

Al mismo tiempo el Ministerio de Educación, agrega los siguientes puntos especialmente dirigidos a Niños/as y jóvenes inmigrantes<sup>14</sup>:

- Se les debe otorgar las facilidades para la obtención de matrícula provisoria y regularización de documentos, además de evitar cualquier forma de discriminación en su contra en los establecimientos educacionales.
- La denominada matrícula provisoria es aquella autoriza el pago de la subvención escolar a los sostenedores mientras se van legalizando los certificados académicos de los y las estudiantes extranjeros.

Sin embargo, Chile no solo recibe a estudiantes jóvenes y niños/as dentro del Sistema Educativo, sino que de igual manera considera a los estudiantes adultos, los que se rigen por el Decreto 329 que plantea que, en relación a la educación de adultos, las personas migrantes pueden:

*“Solicitar en las oficinas de atención ciudadana del ministerio de educación la convalidación de sus estudios previos, y se les autorizará a*

---

<sup>14</sup> Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros (2017)

*matricularse provisoriamente en los términos que lo señala el decreto exento de educación n°2272 de 2007". (artículo 27).*

Aunque existe un Decreto 329, que considera la educación para adultos, el mayor porcentaje de matrícula extranjera corresponde a niños y niñas en edad escolar. El siguiente gráfico presenta la cantidad de niños y niñas migrantes matriculados en escuelas chilenas entre los años 2015 al 2018.

Ilustración 6 Matriculas de niños extranjeros en Chile



\*NOTA: La información de este año corresponde a la matrícula preliminar a abril de 2018.  
Fuente: Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). Documento de trabajo N° 12. Santiago, Chile.

Fuente: Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018)

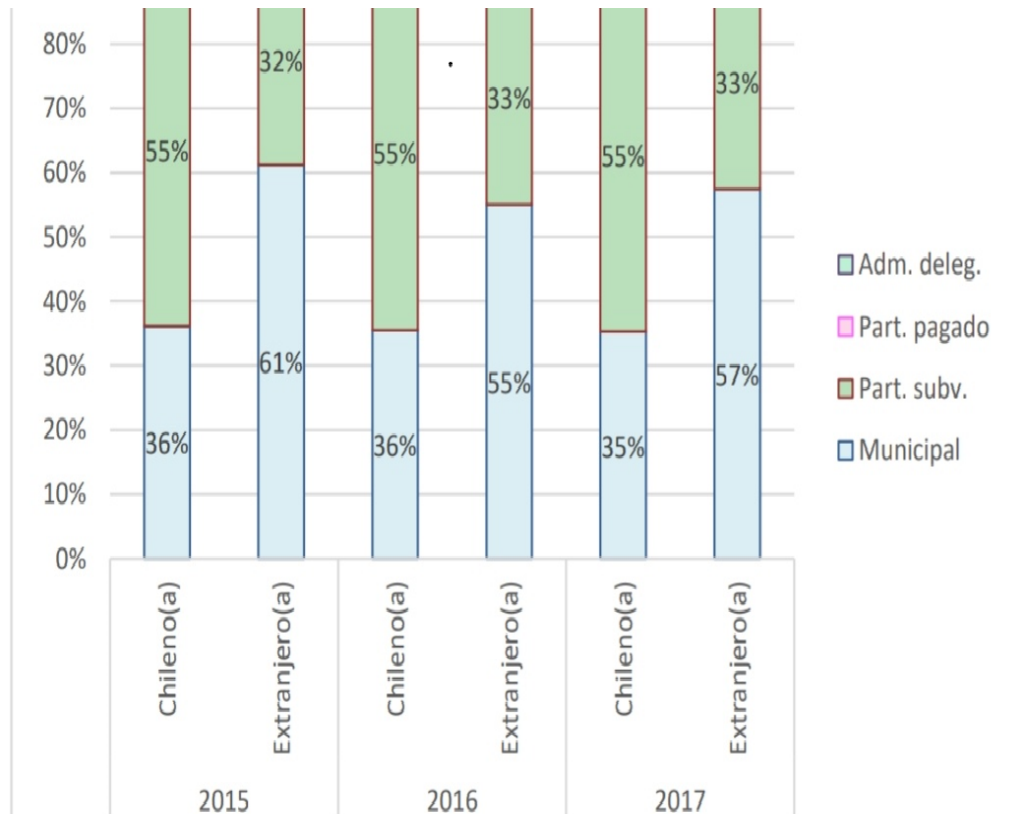
En el gráfico anterior, se puede evidenciar que, en el 2015, el número de estudiantes extranjeros matriculados era de 30.625 (0,9%), mientras que en el 2018 esta cifra aumenta cuatro veces ascendiendo a 113.585 (3,2 %) de estudiantes extranjeros matriculados.

Los niños y niñas migrantes que se incorporan al sistema educativo chileno, se concentran en mayor medida en los establecimientos públicos. Los establecimientos públicos donde se concentran mayor cantidad de estudiantes extranjeros están ubicados en la ciudad de Santiago, en las comunas de

Independencia, Recoleta y Estación Central (Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno, 2015-2017:21-28).

En el siguiente gráfico se puede evidenciar que los estudiantes extranjeros se matriculan en mayor medida en establecimientos municipales.

Ilustración 7 Establecimientos con mayor cantidad de niños extranjeros



Fuente: Mapa estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno (2018).

A continuación, se presentan las cifras de estudiantes migrantes que encuentran en el Sistema Educativo Chileno, por país de origen (2017).

Ilustración 8 Estudiantes extranjeros inscritos en el sistema educativo chileno

País	Estudiantes
Colombianos	4.053

Haitianos	916
Venezolanos	711
Peruanos	5.289
Bolivianos	3.974
Ecuatorianos	664
Españoles	240

Fuente: Dínamo, 2017 (Medio Digital- Noticias de Chile y el Mundo).

El nuevo desafío para la educación chilena en la inclusión de los estudiantes inmigrantes, no se relaciona solamente con su incorporación a las aulas, sino que esta inclusión implica abordar elementos socio-afectivos como la cercanía, empatía, aceptación, y reconocimiento de su identidad cultural.

Desde la vivencia a esta realidad, el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) indica lo siguiente:

*“Las vivencias del segmento inmigrante que cursa la educación media, un número considerable declara ser víctima de discriminación basada en la nacionalidad por parte de sus pares chilenos. Sin embargo, señalan que esta situación se manifiesta principalmente durante el primer período”* (INJUV, 201:62).

Ante esto es necesario rescatar lo que señala la Ley 20.370, Ley General de Educación D.O. 12.09.2009, y que en su artículo 3º indica:

*“El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del*

*derecho a la educación y la libertad de enseñanza."* Se inspira, además, en los siguientes principios<sup>15</sup>:

**e) Diversidad:** El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.

**j) Integración:** El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.

**l) Interculturalidad:** El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

En relación a los tres puntos anteriores, la legislación aborda las directrices para la integración de minorías étnicas en el sistema educativo chileno. No obstante, en la práctica cotidiana la perspectiva bilingüe se aborda, pero atendiendo a dar respuesta a la integración al sistema escolar de quienes son parte de los pueblos autóctonos chilenos, produciéndose el vacío con respecto a la educación intercultural, no atendiendo al aumento de migrantes. Lo anterior es preocupante ya que se requiere que las políticas educativas se hagan cargo de ser receptivas y flexibles ante las necesidades y dificultades de todos los estudiantes, atendiendo a esta multiculturalidad y dando respuesta explícita a la integración de estudiantes migrantes.

---

<sup>15</sup> La Ley General de Educación se inspira en doce principios: a) Universalidad y educación permanente, b) Calidad de la educación, c) Equidad del sistema educativo, d) Autonomía, e) Diversidad, f) Responsabilidad, g) Participación, h) Flexibilidad, i) Transparencia, j) Integración, k) Sustentabilidad, l) Interculturalidad. Para efectos de nuestro trabajo describimos aquellos principios que se vinculan de forma directa con nuestra temática.

Los siguientes elementos, extraídos del texto de Educación Intercultural en Chile de Llara Barríos (2014), nos proponen algunas condiciones necesarias para la integración efectiva de estudiantes provenientes de distintas culturas:

1. **Conocimiento del idioma:** El dominio del idioma tanto oral como escrito es una de las mayores barreras para la integración del migrante al sistema chileno. Para derribar esta barrera, es fundamental la creación de programas educativos especiales que la adquisición del idioma español. Considerando que una vez aprendido el idioma, las dificultades y necesidades de aprendizajes disminuyen en los migrantes.
2. **Edad de incorporación al sistema educativo:** La edad de incorporación al sistema educativo chileno influye, ya que los niños y niñas migrantes que se integran en etapa parvularia, tienen mayor posibilidad de adquirir el idioma y conocimientos a lo largo de su desarrollo y crecimiento. No obstante, sucede con los niños y jóvenes de enseñanza secundaria y media tienen mayor dificultad para alcanzar niveles de logro de aprendizajes. Esto significa que deben existir programas de intervención que presten apoyo para la integración exitosa al sistema escolar diferente del que provienen.
3. **Diferencia curricular:** Las diferencias curriculares de los países pueden generar desfases y brechas para los jóvenes que se incorporan a un nuevo sistema educativo. Por esto, una manera de enfrentar esta problemática sería establecer una flexibilidad curricular, o bien la realización de un currículo alternativo que integre la enseñanza intercultural.

4. **La familia como agente esencial en la integración del alumnado extranjero:** La familia es el primer agente socializador y educativo, en donde se adquieren valores y normas sociales. Por lo tanto, la educación debe tener en consideración la articulación cooperativa entre la familia migrante y la escuela, la cual contribuye a la integración del estudiante.
  
5. **Formación docente desde la integración e interculturalidad:** Los docentes tienen un rol fundamental en la integración de los estudiantes extranjeros, ya que son ellos los que deben entregar las nivelaciones académicas para que el estudiante extranjero se encuentre a la par con los estudiantes autóctonos, no obstante, el docente no cuenta con las herramientas necesarias para realizar este proceso en su plenitud, ya que no existen orientaciones ni capacitaciones suficientes para apoyar al profesorado a crear nuevas competencias, actitudes y didácticas para atender a la diversidad cultural, adecuando de manera eficaz el currículo y los contenidos para que se orienten a la diversidad. Además, se deben crear nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que propicien la reflexión y análisis intercultural del general de los estudiantes.

En este contexto, Según Atwater (2010), los factores esenciales que un profesor debe considerar en un aula intercultural son:

- ✓ *Tomar conciencia de forma explícita de la influencia cultural que producen las diferentes culturas que conviven en la sociedad de acogida.*
- ✓ *Considerar la relevancia del contenido académico para integrar a los diversos grupos culturales.*
- ✓ *Desarrollar las competencias y habilidades idóneas para comunicarse eficazmente con las otras culturas.*

El logro de lo anterior requiere que los profesores desarrollen sensibilidad intercultural, para lo cual Atwater (2010) plantea las siguientes sugerencias dirigidas a los docentes:

- ✓ *Evaluar los métodos, libros y planes de estudio que utiliza.*
- ✓ *Revisar para constatar si los planes de estudio y libros de texto ofrecen una variedad de perspectivas e ideas sobre los conceptos básicos de interculturalidad.*
- ✓ *Involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, para diagnosticar lo que saben y evaluar lo que les gustaría aprender, para luego explorar las diferentes perspectivas.*
- ✓ *Evaluar críticamente puntos de vista históricos desde diferentes perspectivas.*
- ✓ *Relacionar los conceptos de vida de los estudiantes con la sociedad en la que viven.*
- ✓ *Conocer y comprender las diversas culturas de los estudiantes que comparten el aula, y reflexionar sobre cómo las diferencias o similitudes pueden afectar la convivencia escolar intercultural.*

6. **Protocolo de acogida:** Es necesario contar con protocolos de integración para estudiantes extranjeros. Debe contener criterios e indicaciones necesarias para la inserción de migrantes al sistema escolar. Según Favaro (2007), el protocolo debe tener como objetivos:

- ✓ Facilitar el ingreso y apoyo al alumnado inmigrante en el sistema escolar y social.
- ✓ Fomentar un clima de acogida favorable y de atención en las relaciones que se generan entre el alumnado inmigrante y el autóctono, para prevenir y eliminar obstáculos que interfieran en la plena integración.

- ✓ Crear un entorno favorable en el encuentro con otras culturas e historias de vida de cada alumno extranjero y su familia.
- ✓ Estimular y fomentar la relación entre el centro educativo y las familias inmigrantes.

Promover la comunicación y colaboración entre la escuela y la comunidad educativa desde la perspectiva de la acogida y de la educación intercultural integrada.

7. **Mediadores/as interculturales:** Para promover la integración escolar de migrantes en los establecimientos, es fundamental contar con una figura mediadora intercultural que contribuya en la convivencia y la gestión multicultural, promoviendo la igualdad, diversidad y respeto desde el diálogo, la empatía y consenso. Su rol es abordar la integración interviniendo desde la escuela como también con la familia migrante.

Los puntos mencionados anteriormente sirven de base para generar una educación intercultural dentro de aula, ya que plantean desafíos que a Chile le hacen falta para integrar al alumnado inmigrante, tomando en cuenta las diferentes barreras que se les presentan en las escuelas a los estudiantes extranjeros. Además, sirven de base para crear la tan anhelada política, que garantice el derecho a la educación e inclusión de los estudiantes extranjeros en las escuelas chilenas, ya que responde a los principios de la diversidad e interculturalidad que se espera para nuestra educación

Es entonces, uno de los aportes que se espera de esta investigación es realizar una guía informativa para todos los docentes que sean parte de esta educación la cual hoy en día se evidencia la diversidad cultural, ya que se irán dando a conocer diferentes experiencias observadas en el aula con el fin de aportar a sus reflexiones sobre su quehacer docente.

Chile aún no cuenta con una política educativa que entregue lineamientos y orientaciones para la permanencia y participación equitativa y de calidad para el alumnado extranjero, lo que genera un vacío dentro de las escuelas a la hora de abordar la integración, los docentes se encuentran confusos en su quehacer diario, ya que no cuentan con los conocimientos necesarios para diversificar sus clases (Jiménez, Aguilera Valdivia, Valdés Morales, Hernández Yáñez, 2017).

En este sentido, y como plantea Astudillo uno de los grandes desafíos en el ámbito educativo es transformar la escuela...

*" Para que de una organización que enseña, pase a ser una organización que aprende, en otras palabras, que innova, se desarrolla, se adapta y responde creativamente a las demandas internas y externas" (1999:4).*

La educación en Chile necesita responder a las necesidades de los estudiantes inmigrantes que se incorporan a las escuelas, por lo tanto, es necesario indagar en las metodologías de los docentes para abarcar las diferencias culturales. El docente es el responsable de construir un aprendizaje basado en el respeto y reconocimiento de la diversidad, siendo el principal agente que podría facilitar que la interculturalidad se lleve a cabo dentro del aula, promoviendo espacios de diálogo y reflexión en torno a las diferencias y semejanzas entre las culturas, para que estas aprendan unas de otras y no se imponga la dominante por encima de la cultura minoritaria.

Los últimos avances en Chile respecto a la inclusión, son propuestos en la "Ley de inclusión escolar" (Congreso de Chile, Ley N° 20. 845, 8 de junio de 2015), donde propone:

*“Eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y a participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre las y los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión”* (Art.1, numeral 1, letra e).

Como se plantea en la cita anterior, el estado debe velar por una educación de calidad para todos los estudiantes independiente de su cultura, eliminando la discriminación y permitiendo que todos participen en los procesos de enseñanza- aprendizaje de manera equitativa sin importar las características de los estudiantes, entendiendo la diversidad como *“Una condición transversal a los seres humanos, y, por lo tanto, los procesos educativos requieren flexibilizarse, de modo de ser pertinentes a esta diversidad”* (Mineduc, 2016:13).

Por otro lado, las diferencias culturales son *“Necesarias de reconocer e incorporar en la construcción e implementación curricular”* (Mineduc, 2005: 13). Pero esto no se cumple en la práctica educativa, donde, aún en estos tiempos, se evidencia un currículo tradicional y de carácter hegemónico-homogeneizador, donde se reproduce la cultura dominante (Loreto Mora Olate, 2018).

A pesar de reconocer las diferencias culturales, existentes en las aulas *“Un saber y conocimiento hegemónico, donde no se acepta otra lógica de conocimiento que no sea la occidental”* (Henríquez et al., 2016: 185). Las Bases curriculares, planes y programas de estudio, tienden a excluir los referentes culturales bajo un concepto de igualdad mal entendido y que profundiza procesos de normalización, donde *“la situación de los alumnos migrantes no es un tema de reflexión para los docentes”* (Bustos y Gairín, 2017: 200); es decir, se

ejerce una exclusión curricular al ignorar las culturas presentes en la sociedad (Torres, 2012).

Lo anterior implica que, a pesar de los cambios en los discursos educativos, muchas prácticas pedagógicas continúan evidenciando un enfoque asimilacionista, que ignora a las culturas minoritarias que se van integrando al sistema educativo.

De este modo, a pesar de la existencia de avances en la política pública, particularmente en relación a la garantía del acceso a la educación, aún no se cumple la anhelada educación de calidad, con igualdad de oportunidades planteado por el Mineduc, 2012, ni mucho menos el reconocimiento y respeto por *“La diversidad cultural, religiosa, y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y que desarrollen capacidades de empatía con otros”* (Mineduc, 2012b:14).

De esta forma, se puede evidenciar una dinámica de exclusión cultural, ya que se ignoran las culturas provenientes de otros países, específicamente en materia curricular, donde las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, por ejemplo:

*“Están sustentadas en un enfoque tradicional y conservador, con una mayoría de objetivos de aprendizaje que hacen referencia a la historia o al territorio chileno, no reconociendo los escenarios de multiculturalidad presentes en las aulas”* (Universidad Diego Portales, 2017:350).

Al respecto, y como indica Lorena González (directora de la escuela E-50 República de Israel):

*“Seguimos incorporando en el currículo fechas como el 21 de mayo en donde se coloca la disputa entre Chile y Perú, en circunstancias que en la comuna de Santiago, por ejemplo, hay una cantidad importante de estudiantes que son peruanos”* (Informe anual sobre derechos humanos en Chile, 2017: 345).

Por ejemplo, en el área de lenguaje, sería importante incorporar literatura de los países originarios de las niñas y niños migrantes o en la enseñanza de la lectoescritura, donde se generan confusiones por el uso de ciertas palabras. Por ejemplo, en Chile es común utilizar la palabra e imagen de un auto para dar a conocer el sonido de la letra “A”. Pero para muchos estudiantes migrantes este ejemplo no es significativo, porque ellos les llaman a los autos carros. Como plantea la directora de la escuela República de Israel...

*“ La mayoría de los objetivos de aprendizaje están concebidos para estudiantes de nacionalidad chilena. En sus contenidos específicos y redacción se aprecia la falta de reconocimiento de que quienes deben aprender estos objetivos pueden ser estudiantes de otras culturas, ya sea de pueblos originarios o migrantes”* (Lorena González, 2017:346)

De este modo, se puede evidenciar que existe incoherencia entre el nuevo enfoque inclusivo que plantea la ley de inclusión y la LGE en sus principios, y las prácticas educativas que se presentan en el día a día. Las leyes chilenas, las cuales garantizan una educación para todos sin distinciones, asegurando el acceso, permanencia y participación de todo el alumnado no están siendo cumplidas en su cabalidad, ya que las condiciones necesarias para la permanencia del alumnado extranjero (idioma, currículo flexibles, diferencia curricular, metodologías y estrategias adaptadas, entre otras) no se generan en el marco del actual funcionamiento de las escuelas que reciben a la mayor

cantidad de estudiantes migrantes (Barrios-Valenzuela, Llarela Alejandra; Palou-Julián, Berta. 2014: 415-4269).

Se logra visualizar en esta investigación, que Chile está en desventaja en lo referido a la inclusión de las diversas culturas, ya que existe el acceso pero no la participación de los estudiantes, no valorando sus experiencias y vivencias, por lo tanto, nuestra investigación, quiere mostrar un enfoque diferente, centrándonos en dar a conocer las prácticas docentes y clima de aula en una escuela que recibe a estudiantes de diferentes nacionalidades, con el propósito de comprender cómo se desarrolla esta realidad en nuestro país, y construir sugerencias para el mejoramiento de las prácticas educativas en torno a la interculturalidad.

## CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO

### IV.1. Fundamentación metodológica

El desarrollo de la siguiente investigación se realizará desde una metodología cualitativa holística, este tipo de metodología *“Busca la comprensión de los fenómenos desde un enfoque global de la situación; es empática porque el investigador intenta captar la información desde las percepciones de los participantes”* (Pérez y Blasco 2007 :117), este modelo investigativo surge de la necesidad de trabajar métodos y técnicas que respondan a la realidad que viven tanto estudiantes como docentes, con el propósito de comprender, desde su propias experiencias y descripciones, sus situaciones dentro del establecimiento como también, estimular la reflexión

sobre cómo las dimensiones interaccionales se van desarrollando dentro del aula entre los diferentes miembros que la conforman. Esto último, atendiendo las relaciones tanto entre estudiantes, como entre docentes y estudiantes, ya que ambos participantes tienen diferentes visiones y vivencias que caracterizan sus experiencias en el establecimiento. De acuerdo a Melero la investigación cualitativa:

*“Se basa en la necesidad de comprender la práctica social sobre la que se pretende actuar, acercándose a ella a través de la descripción de la cotidianidad, el análisis de los problemas y la actitud de los individuos, ante las diferentes situaciones que vivencian”* (Melero, 2011:342.).

En este contexto, se puede rescatar que el uso de metodologías cualitativas para indagar sobre las metodologías utilizadas por las y los docentes y el clima de aula que estos propician, permitiría revelar si ellas abordan y atienden a la diversidad cultural de los estudiantes pertenecientes a diferentes culturas, no sólo en términos de la transmisión de contenidos, sino que también de la de las situaciones vivenciales en el aula mediante las prácticas sociales.

El utilizar este enfoque Cualitativo en general, implica atender a los grupos a estudiar, focalizándose en sus percepciones en cuanto a la implementación curricular en contexto de aula donde se integren estudiantes inmigrantes. Lo anterior permitiría observarlos en relación bidireccional sin reducirlos a variables, sino que son considerándolos en su totalidad, en el marco de una investigación etnográfica no participante en donde se muestre la interacción entre docentes y estudiantes y entre los mismos estudiantes tanto chilenos como inmigrantes.

#### IV.2. Contexto o grupo de estudio

## 2.1 Contexto

El Liceo donde se realizó esta investigación, está ubicado en la comuna de Independencia. Es un establecimiento de dependencia particular subvencionado, entrega un nivel de enseñanza media científica-humanista de carácter mixto con una matrícula de 650 niños/ niñas y jóvenes que asisten en jornada escolar completa, y desde el 2017 contiene la gratuidad para todos los estudiantes.

Según el Diagnóstico de la Condición de Vulnerabilidad en Enseñanza Media. Encuesta para la enseñanza media 2017 del Establecimiento De la comuna de Independencia que se le aplica a los estudiantes de 1° medio para ver todo tipo de vulnerabilidad y apoyo que necesiten del estado durante su escolaridad, los estudiantes del Liceo se dividen en los estudiantes chilenos 93,4%, y un 6,6% de estudiantes extranjeros entre los que se encuentran estudiantes colombianos, ecuatorianos, peruano y otros (chinos, haitianos, venezolano y mexicanos).

La infraestructura de la institución se visualiza amplia y espaciosa. Posee dos pisos divididos en pabellones A, B, C y D, los que cuentan cada uno con un inspector. Dentro de los espacios educativos encontramos una sala de computación con internet, laboratorio, sala de teatro, gimnasio, pista atlética, cancha, sala de centro de estudiantes, casino, biblioteca y cada sala de clases contiene proyector.

Por otra parte, el equipo docente está conformado por 43 profesores, además de otros profesionales de diferentes áreas. Entre ellos, se encuentran:

Psicólogo(a), Orientador(a), Profesor(a) de educación especial/diferencial, Asistente Social, Fonoaudiólogo(a), Terapeuta Ocupacional y Sacerdote.

El establecimiento cuenta con 650 matrículas repartidas en 16 cursos de 1° a 4° medio, divididos en: 1° medio (5 cursos), 2° medio (5 cursos), 3° medio (3 cursos) y 4° medio (3 cursos). En todos estos niveles participan estudiantes de nacionalidad diversa entre ellos haitiana, ecuatoriana, colombiana, China, uruguaya, peruana y mexicana.

El nivel socioeconómico e índice de vulnerabilidad de los estudiantes es de contexto nivel medio, y el establecimiento es de dependencia particular Subvencionado.

## 2.2. Grupo de estudio

El grupo de estudio está conformado por estudiantes de 1° medio que participan de un aula con características interculturales; además de los y las docentes que imparten las asignaturas de Lenguaje y comunicación, Matemática e Historia y Geografía. A continuación, se detallan las características del grupo de estudio, desglosado por actor:

**Estudiantes:** Grupo curso mixto del 1° medio C compuesto por 38 jóvenes que fluctúan un rango etario de 14 y 15 años de diversas nacionalidades, en las que se encuentran chilenos, haitianos, peruanos y venezolanos. Se optó por utilizar diferentes criterios, comenzando por buscar en el liceo el curso que

tuviese mayor porcentaje de migrantes, el cual fue el 1° medio C. Con este grupo completo se recabó información mediante la observación no participante. Con posterioridad se seleccionó el sub 1° grupo de estudiantes compuesto por 5 estudiantes chilenos y 5 estudiantes extranjeros. Para conformar este Subgrupo de estudiantes 1, los 5 estudiantes chilenos fueron escogidos al azar, y los 5 estudiantes extranjeros constituyen la totalidad de estudiantes extranjeros del curso. Con este Sub grupo de estudiantes 1 se realizaron entrevistas semi estructuradas.

**Docentes:** El grupo de docentes queda compuesto por tres profesores que imparten las siguientes asignaturas al curso seleccionado: Lenguaje y Comunicación, Matemática e Historia y Geografía. Se optó por incorporar las asignaturas de Lenguaje y comunicación, y Matemáticas por su relevancia en el currículum nacional, e Historia y Geografía por su idoneidad para observar cómo se desenvuelven los contenidos con estudiantes extranjeros en el contexto de estudio de la Historia de Chile.

Además de observar la práctica pedagógica de cada docente en el aula, estos fueron entrevistados, aplicándose una pauta de entrevista semi estructurada.

La conformación del grupo de estudio se grafica en el siguiente cuadro:

Ilustración 9 Muestra para la investigación

Muestra				
Curso	Muestra de observación		Muestra para entrevistas	
	Docentes	Estudiantes	Docentes	Estudiantes

				Chilenos	Extranjeros
1°C	3	38	3	5	5

Para facilitar el análisis en cuestión, se le asignó un código a cada actor considerado; presentados a continuación:

Códigos	Actores
P1	Profesora Historia y geografía
P2	Profesor de Matemática
P3	Profesor de Lenguaje y comunicación
E1	Estudiante 1
E2	Estudiante 2
E3	Estudiante 3
TC	Todo el curso
EE	Estudiante extranjero
EC	Estudiante chileno

### IV.3. Estrategia Metodológica

La investigación de la que aquí se da cuenta se llevó a cabo en las siguientes etapas:

En la primera etapa, se investigó sobre establecimientos educacionales que contarán con mayor número de matrículas en niños(as) y jóvenes extranjeros, para la exploración de un posible estudio de campo.

La segunda etapa se enfocó en la elaboración de la carta de presentación del proyecto de investigación para presentarlas en los establecimientos y lograr el acceso y permisos respectivos para realizar el estudio de campo.

En la tercera etapa, se diseñaron y elaboraron los instrumentos para la recolección de la información, los cuales consistieron en: una pauta de observación para el registro de etnográfico sobre las metodologías docentes y el clima de aula, y pautas para entrevistas semi-estructuradas para estudiantes y docentes, las cuales fueron previamente validadas por expertos antes de ser aplicadas.

La cuarta etapa estuvo enfocada en la realización de registro de observaciones y aplicación de entrevistas a estudiantes y docentes.

Una quinta etapa correspondió al procesamiento y análisis de la información obtenida, la cual fue organizada por dos categorías: a) metodología docente y b) clima de aula.

La sexta y penúltima etapa fue ordenar la información y elaboración del informe final del proyecto de investigación.

Para culminar, en la séptima etapa se analizó la manera de realizar la devolución conceptual, que será la forma de retroalimentar y agradecer al establecimiento el acceso que posibilitó la realización del trabajo de campo

requerido para la investigación, llegándose a la conclusión de desarrollar una infografía, a partir de los principales resultados de la investigación.

#### IV.4. Técnicas para la recolección de información

##### Entrevista semi-estructurada

Para esta investigación, se decidió trabajar con entrevistas semi estructuradas, ya que estas:

*“Presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.”* (Laura Pamela Díaz-Bravo, Torruco U, Martínez M. Varela, M 2013:123).

Mediante esta técnica, se buscó recoger información acerca de cuáles son las percepciones de profesores y estudiantes sobre las metodologías y clima de aula, en relación a:

- 1.- La inclusión (o falta de ella) de la cultura de los estudiantes migrantes.
- 2.- Saber si tienen un plan de convivencia o si se ha implementado el decreto de la ley de inclusión.
- 3.-Conocer sus experiencias en adaptaciones curriculares con respecto a necesidades que surjan por condición cultural.
- 4.- Generar la reflexión sobre las prácticas inclusivas necesarias a abordar, a los procesos y a las herramientas pedagógicas con las que cuentan<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Anexos 3- 4 (Pautas de entrevistas, validadas por comité de expertos).

## Observación etnográfica

*“Se trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines.” (Campos, G; Lule N. 2012: 53).*

A través de esta técnica, se buscó ver más allá de una educación sistematizada en el cumplimiento de los requerimientos solicitados por el sistema educativo chileno. A través de esta observación, se buscó capturar los aspectos más significativos de los hechos y realidades de los docentes y estudiantes con culturas diversas en el contexto de aula, lugar donde se desarrollan normalmente sus experiencias en relación a la implementación curricular.

En el caso de la metodología docente, la información recolectada mediante la observación se organiza para ser analizada mediante la matriz propuesta por la Metodología interaccional Integrativa (MII), la cual distingue momentos específicos de la clase, de acuerdo a las interacciones de sus participantes (Ibáñez 2005)<sup>17</sup> (observando comienzo, desarrollo y cierre de la clase) y en lo referido al clima de aula, se realizó observación general de las acciones interaccionales y de participación entre otras.

### IV.5 Devolución conceptual

---

<sup>17</sup> Nolfi Ibáñez, 2005.

El desarrollo de esta investigación permitió crear un producto de carácter constructivista, que posteriormente será entregado al establecimiento donde se llevó a cabo el estudio de campo. Éste producto es una infografía, la cual tiene como objetivo ser una herramienta que dará a conocer algunas prácticas positivas que podrían prestar apoyo y orientación en la inclusión de estudiantes migrantes que se incorporan al sistema educativo chileno<sup>18</sup>.

#### IV 6. Carta Gantt:

Simbologías:

Leng. :Lenguaje y Comunicación.

Hist. : Historia y geografía.

Mat: Matemáticas.

Actividades	Semana 1: ( 10 – 14 de Septiembre)	Semana 2: (24- 28 de Septiembre)	Semana 3: ( 1- 5 de Octubre)	Semana 4: (8- 12 de Octubre)	Semana 5: (15- 19 de Octubre)	Semana 6: (22 – 26 de Octubre)
Observación etnográfica dentro del aula	10.Leng. 10.Hist. 11.Leng.	24.Leng. 24.Hist. 25.Len.		08.Leng. 08. Hist 09.Leng.		

<sup>18</sup> Anexo 2 (Infografía)

de clases. Metodología docente y clima de aula	11.Mat. 12.Hist. 12.Leng. 13.Mat.	25.Mat. 26.Hist. 26.Leng. 27.Mat.		09.Mat. 10.Hist. 10.Leng. 11.Mat.		
Aplicación de instrumentos y recolección de datos, entrevistas semi-formales a docentes		25. Docente de Historia. 28. Docente Lenguaje	1. Docente Mat.	11. Docente de Historia. 12. Docente de Lenguaje	16. Docente Mat.	
Aplicación de instrumentos y recolección de datos, entrevistas semi-formales a estudiantes.		27. Estudiantes Extranjeros (5).	4. Estudiante s Chilenos (5).			
Análisis de los datos recolectados.	Toda la semana	Toda la semana	Toda la semana	Toda la semana	Toda la semana	Esperar retroalimentación de la profesora Sofía.

#### IV.7 Metodología para el análisis

La información recolectada mediante las técnicas antes descritas se organizó en dos categorías descriptivas pre establecidas para su análisis. Mediante el establecimiento de jerarquizaciones referidas a la inclusividad de estas categorías se establecen, para cada una de ellas, subcategorías y Dimensiones.

##### Categoría 1 Práctica docente:

La práctica docente refiere a un proceso educativo que tiene como propósito asegurar que el Currículo nacional se enseñe efectivamente y sea aprendido por todos los estudiantes que accedan a la educación chilena,

mediante las bases curriculares, contenidos mínimos obligatorios según el nivel educativo del estudiante, entre otras. También se rescata la presencia de interacciones didácticas que se establecen entre el docente y sus estudiantes como también aquellas reflexiones o juicios de valor del mismo quehacer docente. Para esta investigación, consideraremos en esta categoría todos aquellos datos referidos a cómo el docente va realizando su clase (inicio, desarrollo y final), enfocándonos en las metodologías utilizadas para realizar preguntas de activación de conocimiento, llevar a cabo las actividades, entregar instrucciones, la participación que promueve, entre otras.

Por otro lado, se consideró el clima del aula que se promueve en las prácticas pedagógicas observadas, entendiéndolo como la relación existente entre los docentes-estudiantes y estudiantes-docentes, centrándonos en observar si se valora y acepta de igual manera a todos los estudiantes.

### **SubCategorías:**

**Metodología docente:** Es un conjunto de didácticas las cuales conducen a una meta de enseñanza de algún contenido o conocimiento. Se incluye aquí el trabajo con conocimientos previos que traigan los mismos estudiantes, como también el estilo de enseñanza (constructivista, tecnicista y emancipadora).

Para esta subcategoría se consideran las siguientes dimensiones:

**Contextualización:** Refiere al proceso mediante el cual se introducen nuevos conocimientos en el contexto de la clase. Se presta especial atención a si se estas introducciones incluyen o no relaciones con experiencias y también conocimientos previos que traigan los estudiantes. Al mismo tiempo

incorporamos datos referidos a si se establecen relaciones entre los conocimientos previos y los bagajes culturales específicos de los estudiantes

**Flexibilidad:** Refiere la plasticidad de la estructura y actividades de clase, para adaptarse a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Aquí se abordarán las instrucciones si son explicadas paso a paso, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes o si son entregadas del mismo modo a todo el curso. Se focalizó también en la existencia o inexistencia de espacios para distintos modos de ejecución para las actividades de clase, en la distribución de tiempos para las distintas actividades de clase, y en la existencia o inexistencia de modificaciones a las instancias de evaluación.

**Tipos de preguntas:** Refiere a las cualidades de las preguntas que los docentes utilizan en el contexto de aula. Como punto de partida reconocemos la existencia de dos tipos de preguntas: las preguntas abiertas, las cuales permiten a los estudiantes responder en una variedad ilimitada de maneras, y las preguntas cerradas, las cuales aceptan una respuesta única, predeterminada por el docente.

**Espacios de participación:** Son los momentos y/o instancias que entrega el docente para que los estudiantes entreguen sus opiniones, reflexionen o dialoguen sobre la materia vista en clases, permitiendo con esto que los alumnos sean partícipes de su proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el contenido a tratar.

**Diversificación:** *"Buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales,*

*religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar"* (decreto n° 83. 2015: s/n).

Es un proceso de reflexión del quehacer docente cuyo propósito es buscar desarrollar cambios nuevos a las metodologías docentes y/o planificación de las mismas para adecuarse a los estilos de aprendizaje de todos los estudiantes. Nuestro enfoque en esta investigación es analizar, comprender y reflexionar sobre las modificaciones en las planificaciones que realizan los docentes con los estudiantes extranjeros antes de entrar a un aula.

**Incorporación de elementos culturales:** Refiere a la incorporación a las actividades o temáticas de aula de conocimientos, referencias y experiencias de las culturas que traen los estudiantes extranjeros. Incluiremos en esta categoría, todas las instancias en que la cultura o contexto nacional de los estudiantes extranjeros sea mencionado por el profesor, o cada vez que el docente cree un espacio en que los estudiantes extranjeros puedan hablar de sus propias culturas.

#### **Subcategoría 2 Clima de aula:**

Es el contexto en que se desarrolla la práctica docente, referida a las interacciones entre los actores educativos. El ambiente proporcionado por profesores, estudiantes, directivos, apoderados y comunidad educativa en general, puede tener aspectos tanto favorables como aspectos obstaculizadores los cuales determinan la eficacia de los procesos de aprendizaje. Para esta investigación nos centramos en el ambiente relacional que se desarrolla en la sala de clases, y consideramos las siguientes dimensiones:

Dimensiones:

**Relación entre los estudiantes:** Entendemos esta dimensión como el conjunto de interacciones comunicativas entre estudiantes en el contexto de aula. En el análisis de esta categoría prestaremos especial atención a las interacciones recurrentes entre estudiantes extranjeros y chilenos.

**Relación profesor-estudiantes:** Esta dimensión refiere a las interacciones observadas entre profesor y estudiantes. Entendemos estas interacciones como una construcción comunicativa bidireccional, que puede generarse tanto desde los estudiantes hacia el docente como desde el docente hacia los estudiantes.

## Categoría 2. Percepciones sobre la Práctica docente:

Esta categoría engloba los datos referidos a las opiniones y percepciones de los actores (docentes y estudiantes) respecto a sus experiencias en el aula estudiada, específicamente en relación a las metodologías de enseñanza-aprendizaje y al clima de aula. Esta Categoría se divide en las siguientes subcategorías:

### **Subcategoría 1. Metodologías docentes:**

Esta categoría agrupa los datos referidos a las percepciones y opiniones de estudiantes y profesores en relación a las metodologías que los docentes utilizan para desarrollar la clase, específicamente en relación a cómo estas son valoradas en relación a su adecuación para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Esta categoría considera las siguientes dos dimensiones desagregadas por actor a docentes y estudiantes:

**Aspectos metodológicos más valorados para generar aprendizaje:** Refiere a los elementos de la metodología docente que los actores identifican como conducentes al mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

**Aspectos metodológicos que dificultan el aprendizaje:** Refiere a los elementos de la metodología docente que los actores identifican como menos conducentes al mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes

#### Subcategoría 2:

**Clima de aula:** Es el contexto en que se rodea la práctica docente, referida a las interacciones entre los actores educativos. El ambiente proporcionado por profesores, estudiantes, directivos, apoderados y comunidad educativa en general, puede tener aspectos tanto favorables como aspectos obstaculizadores los cuales determinan la eficacia de los procesos de aprendizaje.

Esta categoría agrupa los datos referidos a las percepciones y opiniones de estudiantes y para su análisis se consideran dos dimensiones desagregadas por actor a docentes y estudiantes.

**Aspectos más valorados:** Refiere a los elementos que los actores consideran más positivos del clima de aula en el que participan. Se presta especial atención a los elementos identificados como positivos en las relaciones entre estudiantes y en las relaciones entre estudiantes y docentes.

**Principales dificultades:** Refiere a los elementos que los actores identifican como obstaculizadores para la creación y/o desarrollo de un clima de aula que ellos consideran favorable.

## CAPÍTULO V. RESULTADOS

### V.1 Categoría 1/ Práctica Docente

#### V1.1 Subcategoría 1 Metodologías docentes

➤ Dimensiones:

**A- Contextualización (Experiencias/conocimientos previos):** Los tres docentes observados, realizan en sus clases activación de conocimientos previos y recordatorio de las clases anteriormente vistas, basándose solamente en la materia y no en las experiencias extra escolares de los estudiantes en torno al contenido.

Lo anterior puede visualizarse en los siguientes ejemplos, extraídos de las notas de observación de clases:

#### 1)Ejemplo observación (P3)

P3: [...]La introducción de la temática a abordar en la clase, tuvo preguntas sobre las experiencias escolares previas a la clase sobre ¿Que vimos

ayer? ¿De qué trataba el video? ¿Cuál contenido vimos mediante las guías? Todo esto dirigido a todo el curso y después a ciertos estudiantes específicos, los que no ponen atención, están conversando, pintando o escuchando música, con el fin que tomen silencio y escuchen. [...]

P3: "*Responda lo que pregunte... ¿De qué se trata el video?*"

E 1: "*No lo estaba escuchando.*"

P3: "*Deje de pintarse y pásame el espejo más la pintura*"

P3: "*Estudiante 2 ¿Qué contenido estamos viendo?*"

E 2: "*Mmm... ¿Crónicas?*"

P3: "*Si no conversa entenderá la materia.*"

Como se evidencia en el ejemplo anterior: El docente al momento de contextualizar la clase hace preguntas específicas sobre el contenido de la clase anterior en conjunto con la que está pasando ese día para continuar con la materia correspondiente, en ocasiones se enfoca en la atención del grupo curso sin tomar en cuenta las experiencias extra escolares o el significado que tuvo el video en los estudiantes.

## 2) Ejemplos de Observación (P1)

P1: [...] Docente comienza recordando los conocimientos previos de la clase anterior, preguntando detalladamente de que fue la clase anterior y que recuerdan. Entre la docente y los estudiantes van recordando, luego de tener claridad de lo anterior les comenta la clase que tendrán ese día.

P1: "*¿Qué recuerdan de la primera guerra mundial?*" (15 estudiantes levantan la mano)

P1: "*Estudiante 1 dígame que recuerda.*"

E 1: "*Pasamos las causas de la primera guerra mundial, las que son directas e indirectas.*"

E 2: "*Antecedentes económicos, segunda revolución industrial*" (petróleo y electricidad)

E 3: "*Conflictos*"

E 4: "*Tensiones internacionales.*"

P1: Va creando un mapa conceptual en la pizarra con todos los conceptos nombrados por los estudiantes [...]

Como se evidencia en el ejemplo anterior: La docente realiza su clase preguntando al igual que el P3 sobre el contenido de su materia, focalizándose en los aprendizajes construidos previamente por los estudiantes en el marco de su clase, y sin tomar en consideración las experiencias extra escolares y opiniones de vida sobre los temas tratados en clase. Sin embargo, es posible también distinguir diferencias importantes en los estilos de contextualización de ambos docentes, como demuestra el ejemplo presentado, en el caso de P1 usa preguntas para llamar la atención de sus estudiantes y de esa forma promover la motivación para la participación durante las clases e incluso dejando en evidencia a aquellos que no prestan atención, no de manera negativa sino al contrario, busca que ellos mismos se den cuenta de su actuar y generar más compromiso cuando la docente explica algún contenido. Distinto es el caso de P3, en donde el preguntar se realiza de forma autoritaria e incluso el hecho de no responder o no prestar atención en clases se visualiza como algo negativo y/o un error que generaría el no aprendizaje, es decir, las preguntas de la contextualización tendrían, en ocasiones, un carácter punitivo, a diferencia de P1 quien busca métodos distintos para acceder a los contenidos.

El tercer docente observado, despliega un estilo de contextualización, similar al de P1, pero con mayor uso de preguntas cerradas como se visualiza en el siguiente ejemplo:

### 3) Ejemplo observación (P2)

[...]Realiza un ejercicio en la pizarra de funciones preguntando abiertamente ¿Cómo se llama el plano dibujado? ¿Qué es una función Lineal y Afín? ¿Y si recuerdan cómo se desarrollan?

P2: " *Estudiante 1 dígame... ¿Cómo se llama el plano?*"

E1: " *Cartesiano.*"

P2: " *Estudiante 2. ¿Cuál es la lineal y la afín?*"

E2: " *Mmm... parece que la lineal pasa por el cero...*"

P2: " *¿Quién ayuda a su compañero?*"

E3: " *Es al revés, la afín pasa por el cero y la línea por la coordenada Y.*"

P2: " *¿Cuál es la coordenada Y?*"

E4: Se para y la marca en la pizarra [...]

Como se evidencia en los ejemplos anteriores, P2 realiza preguntas similares a los dos docentes anteriores, ya que se preocupa de saber los conocimientos sobre su contenido específico, sin tomar en cuenta las experiencias o vivencias de los estudiantes frente al tema. El docente hace una contextualización en la clase principalmente con preguntas cerradas para ver los conocimientos previos de sus estudiantes y enlazarlos con los nuevos, al mismo tiempo realiza esas preguntas dirigidas a los estudiantes que quieran hacerlo sin apuntar uno a uno, también se logra ver que el docente P2 busca enseñar la funcionalidad de cada una de las partes de una función e incluso llegando a diferenciar los dos tipos que existen, no se busca generar memorización sino que conocer, comprender y posteriormente analizar .

En general se puede observar que los tres docentes realizan preguntas para obtener información de los contenidos desarrollados previamente en clases, o los nuevos contenidos que se tratarán durante la clase, pero no se

enfocan en juntar estos conocimientos con las experiencias de vida de los estudiantes, es decir no se relacionan los contenidos de las asignaturas con lo que los estudiantes piensen o sepan sobre estos, más allá de lo que recuerden de su participación en clases anteriores. Solamente los docentes P1 y P2, realizan conexión entre las preguntas realizadas, es decir exponen partes del contenido de la clase pasada realizando preguntas, para que los y las estudiantes continúen creando el conocimiento nuevo, para posteriormente explicar, a grandes rasgos, qué materia es la que pasará y como se une con la anterior. Existe un espacio de experiencias previas, solo enfocado en la materia o contenido, de hecho, los docentes anteriormente nombrados (P1y P2), exponen ciertos ejemplos e invitan a todos sus estudiantes a poder reconocer sus elementos y características en conjunto, permitiendo que los mismos alumnos se ayuden entre sí. Por otro lado, P1 va creando un mapa conceptual con las ideas y acotaciones de los estudiantes.

**B- Flexibilidad (Instrucciones/modos de ejecución):** Los tres docentes entregan al grupo curso instrucciones claras y precisas. Esto se logra visualizar en los siguientes ejemplos.

1) Ejemplos de Observación (P1)

P1: [...] Comienza explicando que hoy se verán las consecuencias de la primera guerra mundial, pero con un enfoque artístico (las vanguardias artísticas), para luego realizar una actividad con nota. [...]

[...] Al terminar de pasar el contenido de vanguardias artísticas, comienza a dar instrucciones sobre el trabajo a crear, el cual es un collage de las consecuencias de la guerra, para esto les entrega una pauta de evaluación la que se leen en conjunto con todo el curso. [...]

E1: *"Profe no entiendo cómo realizar las consecuencias en un collage."*

E2: *"Pregunta lo mismo y de cuantas personas es el trabajo."*

P1: *"Les explicare mejor de nuevo a todo el curso detalladamente y cualquier duda me preguntan al tiro."*

. [...]Primero se realiza de dos o individual. Segundo deben buscar en su cuaderno o recordar las consecuencias (docente P1 da ejemplos como feminismo), tercero escoger 2 consecuencias y crear un collage a su creatividad y cuarto deben responder las dos preguntas que están en la pauta de evaluación (P1 las lee). [...]

Como se puede observar en el ejemplo anterior, P1 desde el comienzo de la clase entrega a los estudiantes instituciones claras, sobre el contenido y el trabajo que deben hacer posteriormente, cuando los estudiantes no comprenden, la docente decide enumerar paso a paso para que los alumnos comprendan mejor, evidenciándose flexibilidad en el modo de entregar la instrucción. Al mismo tiempo, la actividad presentada permite distintos modos de ejecución, fomentando la emergencia de distintas respuestas de acuerdo a la creatividad de los estudiantes.

Por otro lado, P2, realiza el mismo método que utiliza P1 de enumerar las instrucciones para ser comprendidas de mejor manera por sus estudiantes, esto se puede observar en el siguiente ejemplo:

## 2) Ejemplos de observación (P2)

P2: [...] *"Recuerdan que la clase anterior les solicite materiales"* (block, lápices de colores y regla) ... Estudiantes responden *"SI" (gritando)*.

[...]Docente P2 comienza dar las indicaciones: Primero vamos a realizar un ejemplo de una Homotecia en la pizarra, segundo saquen los materiales, tercero es individual, cuarto explica el trabajo: deben escoger unas coordenadas, las que ustedes quieran luego la razón de homotecia también ustedes le colocan el número, esa homotecia deben tener cuatro razones para arriba y cuatro para abajo (se utiliza la misma razón para todas) y último se deben pintar las figuras de diferentes colores.

E1: ¿Profesor no traje los materiales?

P2: AH, lo olvide. El que no tiene hoja de block pegue dos hojas de su cuaderno para realizar la actividad y si no tienen lápices de colores pinten con lápiz negro o azul a pasta [...]

Como se evidencia en los ejemplo anteriores la docente (P1) y el docente (P2), dan instrucciones paso a paso explicando detalladamente lo que deben realizar en clase y la cantidad de integrantes de los trabajos, la diferencias es que P1 entrega pautas de evaluación dando a conocer más específicamente lo que será evaluado, y sus actividades a menudo permiten más de un modo de ejecución, en cambio el P2 explica la actividad, donde les da la libertad de escoger las coordenadas que deseen, sin embargo, tiene solo un modo de ejecución (cuatro razones para arriba y cuatro para abajo). Además, no les explica a los estudiantes lo que va a evaluar específicamente.

A diferencia de lo observado con estos dos docentes, P3 no realiza modificaciones en sus instrucciones, adecuándose a la reacción del curso, cuando este profesor detecta falta de interés de los estudiantes, reafirma la instrucción original, levantando la voz para que lo escuchen.

### 3) Ejemplo observación (P3):

Se está trabajando con una guía de lectura, lo cual el docente realiza todas las semanas.

[...]P3: *"Lean el texto y respondan las preguntas tiene 30 minutos".*

E1: *"Profesor estoy confundida, cuál es la mejor"*

P3: *"Lea de nuevo... terminó el tiempo de la guía."*

P3: *"Lea E1, después E2..."* (los va indicando todo el rato).

P3: *"Estudiante 4 responda la pregunta 1 y por qué puso esa... ¿Quién más puso esa respuesta?, estudiante 5 cual puso usted...La respuesta correcta es la primera."*

P3: *"Estudiante 1, ¿qué vimos la clase pasada?"*

E1: *"Mmmmm, no me acuerdo"*

P3: *"ESO LE PASA POR ESTAR CONVERSANDO"* (alza la voz). Vuelve a realizar la misma pregunta a estudiante 2 que participa en su clase.

Como se constata en estos ejemplos, el docente P3 no modifica las instrucciones de las actividades de clase, reafirmandolas autoritariamente cuando los estudiantes demuestran falta de comprensión o interés respecto a las mismas. En un sentido similar, los tiempos permitidos para la realización de actividades de clase son rígidos e iguales para todos.

En general, los tres docentes utilizan diferentes maneras de entregar las instrucciones al grupo curso, donde P1 y P2, no deben realizar grandes modificaciones en sus clases para que los estudiantes comprendan las instrucciones dadas, ya que desde el comienzo son claras y precisas (a través de mapas conceptuales y actividades didácticas) y se construyen en procesos participativos con los estudiantes. Por otro lado, P3 presenta instrucciones construidas verticalmente, no ofrece aclaraciones ni flexibiliza los modos de ejecución, ni los tiempos para realizar la actividad.

**C- Tipos de preguntas:** Uno de los tres docentes observados en sus clases, realiza principalmente preguntas abiertas que permiten que los estudiantes reflexionen y analicen los contenidos de clase. La docente P1 utiliza durante toda la clase este método para conocer ideas previas, motivar, reafirmar conceptos, centrar la atención, indagar sobre el nivel de comprensión de un concepto, incrementar la participación del alumno, para reflexionar sobre el proceso, etc., P2 utiliza las preguntas cerradas dirigidas a todo el curso sin distinción o apuntando específicamente a un estudiante que responda, sino que da la oportunidad de que conteste cualquier estudiante e incluso las utiliza para ver si recuerdan y comprenden el contenido, sin dar el enfoque en el error. Lo mencionado anteriormente se demuestra en los siguientes ejemplos:

1) Ejemplo de observación (P1):

P1: [...] "¿Qué no comprendieron de la clase anterior?"

E1: "Las causas y etapas, es que creo que son lo mismo..."

P1: "¿Alguien comprende la diferencia?" (15 Estudiantes levantan la mano).

Docente señala a dos y les dice tú explícame las causas y tú las etapas.

E2: "Causas porque ocurrió la guerra."

E3: "Etapas es un proceso de la guerra."

P1: "¿Quién me explica la materia de la primera guerra mundial?"

Estudiante 4-5 se complementan y explican la guerra con sus palabras. (Docente realiza mapa conceptual en la pizarra.)

P1: "¿Qué les gustaría saber de la guerra?"

TC: "Consecuencias." [...]

Como se puede evidenciar en el ejemplo anterior P1, realiza preguntas abiertas a todo el grupo curso motivando la participación colectiva y la colaboración entre estudiantes para llegar a una respuesta. Por otro lado, toma en cuenta lo que los

estudiantes desean aprender del contenido, en este caso las consecuencias de la guerra.

Por su parte P2, igual realiza preguntas a todo el grupo curso haciéndolos participar constantemente de sus clases, sin embargo, sus preguntas son cerradas y solo se centra en el contenido que él desea pasar y no lo que desean aprender los estudiantes, esto se puede observar en el siguiente ejemplo:

## 2)Ejemplo observación (P2)

[...]P2: *"¿Cuál función pasa por el cero?"*

TC: *"La AFÍN"*

P2: *"¿Cuál no pasa por el cero?"*

TC: *"LINEAL"*.

P2: *"¿Recuerdan cómo realizar ecuaciones simples?"*

TC: *"NOO MUCHOO"*

P2: Les repasa las ecuaciones simples, preguntando al curso que es lo que debe ir realizando. [...]

Como se evidencia en los ejemplos anteriores, los docentes P1 Y P2, desarrollan diferentes estrategias al momento de realizar sus clases, P1 durante sus clases va creando preguntas abiertas que permiten la participación de todo el curso, en cambio el P2 utiliza preguntas cerradas, pero en ambos casos son preguntas dirigidas a todo su grupo curso sin distinción para conocer sus nociones o ideas sobre la materia, con el fin de ir creando el conocimiento entre todos, tomando el error como aprendizaje. En estos casos, los estudiantes participan colectivamente, creando la definición de funciones en conjunto y apoyándose unos con otro. En ambas clases, los estudiantes tienen el rol protagónico siendo activos en su propio aprendizaje

Al contrario de la docente P1, y realizando preguntas cerradas como P2, pero con una finalidad diferentes, las preguntas de P3 las va dirigiendo a estudiantes con sus nombres (los que están distraídos) para que todo el curso esté atento a su clase, no utiliza el error como algo bueno o conducente al aprendizaje, ni las preguntas con el fin de conocer los aprendizajes previos. Esto se podrá visualizar en el siguiente ejemplo:

### 3)Ejemplo observación (P3)

P3: [...] El docente entrega una guía individual de Medios de comunicación y género periodístico, la cual se debe responder con los contenidos pasados en clase utilizando el cuaderno para luego revisar [...] [...]Docente comienza a revisar la guía indicando con nombre al o la estudiante que él quiere que lea.

P3: *"Lea E1 y responda la primera pregunta ¿que son los medios de comunicación y cuál es su finalidad?"*

E1: Lee y responde: *"son canales con los cuales se difunda una información y su finalidad es comunicar."*

P3: ¿Pregunta E1 "la información que entregan en masiva o no?"

E1: *"No"*

P3: *"No está mala, es masiva. Pregunta E2 ¿porque es masiva?"*

E2: *"Porque mmm mucha gente lo puede ver."*

P3: *"Pregunta a E3 ¿qué medios son masivos?"*

E3: *"Facebook, Whatsapp, diarios, revistas."*

P3: *"Sí, pero Whatsapp no es masiva." [...]*

[...]P3: Pregunta a E4 *"¿qué es género periodístico y cuáles son? SILENCIO EL RESTO DEL CURSO"* (alza la voz).

E4: *"MMM no sé"*.

P3: *"Ponga atención y deje el celular o se lo quito. Apunta a E5 responde la pregunta"* (se está maquillando).

E5: *"No sé qué son, pero son dos tipos de género informativo y opinión"*.

P3: *"De que se tratan ambos?"*

E5: *"No me acuerdo"*.

P3: Termina diciendo: *"lean la guía y me la entregan al final de la clase"* (molesto, ya que no respondieron la guía en el tiempo que él les dio) [...]

El docente P3 realiza preguntas de manera cerrada y con una posición de autoridad, la cual se puede visualizar al momento de interrumpir a los estudiantes que estén distraídos en su clase, preguntado sobre el contenido. Se puede evidenciar que estas preguntas son utilizadas como una suerte de castigo para poner en evidencia a aquellos estudiantes que están realizando cosas externas a la clase o que el profesor considera que no están prestando atención. Adicionalmente, y como se evidenció apartados anteriores, el profesor enfatiza el error, sin utilizarlo como oportunidad para el aprendizaje.

De los ejemplos anteriores se puede concluir, que P1 realizan preguntas abiertas y el docente P2 preguntas cerradas en las clases observadas, dando énfasis a la cooperación y participación del curso en general sin importar quien aporte, en ocasiones dedicando a ello las dos horas pedagógicas (90 minutos). Esta estrategia consigue mantener a los y las estudiantes atentos a los contenidos de la asignatura, con el fin de ir creando aprendizaje en conjunto tanto con errores y aciertos. Sin embargo, el docente P3 tiene una modalidad similar al P2 ya que utiliza preguntas cerradas, pero estas son dirigidas a estudiantes que no estén atentos en su clase (con el celular, pintándose, conversando, etc) para que ninguno esté distraído, durante toda la clase se demuestra como autoritario frente al grupo.

#### D- Espacios de participación:

Al igual que en las dimensiones anteriores dos de cada tres docentes observados (P1 y P2) entregan espacios para que los estudiantes participen en sus clases aportando ideas y opiniones nuevas que ayudan a que los estudiantes contribuyan en su propio proceso de aprendizaje. Lo mencionado anteriormente se demuestra en los siguientes ejemplos:

##### 1) Ejemplo de observación (P1)

[...] P1: *"Comienza con la clase de las consecuencias de la primera guerra mundial preguntando qué quiere decir post-guerra"* (Contenido deseado por los estudiantes la clase anterior).

Levantán la mano 5 estudiantes.

E1: *"Dice son lo que sucede antes de la guerra" ....* E2(levanta la mano).

E2: *"Son después, porque pre es antes y post es después de algo".*

P1: Explica con mejor detalle que es...Les comenta que las consecuencias se verán con un enfoque diferente. *"vanguardias artísticas"* ... (Durante la clase se va participando y opinando sobre lo que saben y creen que sucedió).

E2: *"Mi hermano es pintor y me comentó que antiguamente las pinturas sólo podían verlas los ricos no la gente pobre".*

E3: *¿"¿Porque, si es un gusto?"*

E2: *"Sí, pero con plata se lograba ver el arte, sin ella no podías entrar".*

P1: Oh (ASOMBRADA), *"No tenía el conocimiento de lo que nombraste, lo averiguaré" ...*

E3: *"Profe incluso se colocaban las pinturas en diferentes posiciones unas más altas que otras, para que solo pudiesen ver los que tiene dinero".*

P1: "*¿Alguien va los museos o conoce diferentes obras de artes?*"

E4: "*Solo conozco el grito, pero no sé qué artes es.*"

P1: Le responde es movimiento expresionista... al mismo tiempo les comenta que todo es arte incluso un paño todo cochino y/o una línea, todos se puede expresar. [...]

Como se evidencia en el ejemplo anterior, P1 hace que sus estudiantes participen constantemente de la clase, dejando espacios para que los estudiantes reflexionen sobre los contenidos que conocen o comprenden. Por otro lado, permite que resuelvan las dudas entre ellos, aportando unos con otros para contestar las preguntas hechas por la docente. Además, la docente reconoce adelante del curso que no sabía lo que acotó su estudiante (E2) y lo averiguaría ya que le parecía interesante lo que el alumno nombró. En algunas ocasiones, como se evidencia en el ejemplo, las discusiones sobre una materia de clases contienen preguntas que permiten a los estudiantes hablar de sus experiencias extra escolares.

## 2) Ejemplo de observación (P2)

[...] P2 Comienza preguntando "*¿Se recuerdan la regla de tres?*"

E1: "*MMM se multiplica y divide..., pero no recuerdo el procedimiento.*"

P1: "*Alguien recuerda el desarrollo porque las operaciones son las correctas.*"

E2:(levanta la mano y dice yo lo recuerdo). y los realiza en la pizarra explicando al curso.

P2: "*Muy bien, tenían que recordar esa materia para comenzar con Teorema de Thales, cual tiene tres fórmulas*" (realiza ejercicios en la pizarra, los que desarrolla en conjunto con el grupo curso, preguntando paso a paso). [...]

Como se puede apreciar en el ejemplo anterior, P2 no realiza los ejercicios en la pizarra para que los estudiantes los resuelvan, sino que son los mismos estudiantes los que van pasando a la pizarra a desarrollar los ejercicios y explican detalladamente el proceso de este a sus demás compañeros, fomentando la participación de todos los estudiantes.

Por otro lado, el docente cuando realiza algún ejercicio no comprendido por los estudiantes, explica el procedimiento de este detalladamente con apoyos e ideas que va entregando el grupo curso, incluso da momentos en el desarrollo para que pregunten sobre lo que no comprenden con el fin de ir recordando y analizando cuál es el paso que más les cuesta.

En el desarrollo de sus clases, P3, evidencia un estilo distinto al de P1 y P2, ya que no genera espacio de participación y reflexión de contenidos para todo el grupo curso. Designa a los estudiantes que deben responder. En este caso, a diferencia de lo visto en la dimensión anterior (tipos de preguntas), solo permite que participen los estudiantes que están prestando atención a su clase y cuando quieren participar alumnos que él considera que no han prestado la suficiente atención, alzando la voz les indica que dejen de hacer lo que no corresponde a la clase. Esto se logra visualizar en el siguiente ejemplo:

#### Ejemplo de observación (P3)

[...]P3 Coloca un video de parkour. "*SILENCIO Y GUARDEN TODO*" (alza la voz)

(Termina el video y comienza la ronda de preguntas)

P3: "*¿Lo habían visto antes o conocen el deporte?*"

(Levantán la mano 5 estudiantes de una fila y 2 de otra)

P3: Señala al grupo que siempre participa para que comenten sus ideas.

**E1-E2-E3:** Comentan que lo conocen, dos de estos les gusta y al otro no el deporte.

**E4:**(Grita) *"Profesor, yo también quiero hablar"* (la estudiante se encontraba pintándose las uñas)

**P3:** (alza la voz) *"Guarda primera tus pinturas y me hablas" ...*

**E4:** *"¿Listo, puedo?"*.

**P1:** *"Espera que termine la idea el E3. AHORA dime"*.

**E4:** *"NO, GRACIAS."*[...]

Como se evidencia en el ejemplo anterior, P3 al contrario de los otros dos docentes, no crea espacios para la participación espontánea y colectiva de los estudiantes. Se puede evidenciar que él da los nombres de quien desea que participen en su clase, en este caso deja que entreguen sus opiniones solo a los estudiantes que, si prestan atención en sus clases, ya que las preguntas no son netamente de contenido, sino que, de entregar su opinión personal sobre el video, en cambio como se podía observar en la dimensión anterior (tipos de preguntas), estas eran dirigidas sólo a los que no prestaban atención ya que se focalizaban en el contenido.

En general los docentes P1 y P2 al momento de realizar sus clases se preocupan de que se lleve a cabo en todo momento una participación continua y colaborativa del curso completo, dando énfasis a que los estudiantes no tengan miedo a equivocarse, enfatizando que van creando el aprendizaje en conjunto. Por otro lado, P3 no incentiva la participación de todo el curso, sino que da importancia a que todos estén atentos y desarrollando las actividades designadas por él. Lo anterior se evidencia en el ejemplo presentado, donde no deja participar y dar opiniones sobre el video visto a aquellos estudiantes que él piensa que están distraídos, solo le da la opción de hablar a los que siempre participan, preguntándoles sobre si les gusta o no, pero de todas maneras no

permite que los alumnos expongan el porque les gusta o les parece interesante el deporte mostrado en el video.

**E- Diversificación:** En las entrevistas realizadas los tres docentes que participaron de esta investigación, ellos declaran crear una planificación para todo un curso sin diferencias de culturas, respetando las bases curriculares que exige el Ministerio De Educación. Ello se ejemplifica en la siguiente cita, extraída de una entrevista realizada con P1:

1) Ejemplo de Entrevista (P1)

*P1: "Es que yo creo que uno no parte la clase pensando en qué nacionalidad tiene sus alumnos, sino que yo parto la clase que son todos estudiantes y desde allá creo que hay que partir siempre, no diferenciándolos a pesar de que se sienten en un lado y otro, yo creo que todas las actividades tiene que ser pensadas para todos...Si va hacer una clase expositiva poner todo acompañado con imágenes, esquemas, si estás haciendo la exposición en la casa ir haciendo un resumen paralelo en la pizarra , ocupar plumones de diferentes colores, videos, ósea darle de todas las formas que el alumno pueda acceder al aprendizaje, tu darle de diversificación de opciones para que él pueda llegar al conocimiento y tratar de motivar también(...), porque por ejemplo desde mi disciplina que es historia en general no es muy apetecida por la gente he tratado de mostrarle cómo eso impacta a la realidad tratar de hacer ese nexo".*

Como se evidencia en la cita anterior, La docente P1 al momento de planificar y/o crear una clase lo primero que piensa es que todos estudiantes son iguales sin importar la nacionalidad e incluso da énfasis que todos y todas pueden aprender, por lo mismo utiliza diferentes estrategias didácticas para llegar a los y las estudiantes.

El docente P2, planifica bajo la misma visión que P1, pensado en todos los estudiantes sin distinción, ya que él señala que todos tienen las mismas habilidades y capacidades. Lo anterior se puede evidenciar con el siguiente ejemplo:

### 2) Ejemplo entrevista (P2)

*P2: "Trato de cuando uno planifica, hace un ejercicio o una prueba, como de abarcar todo, de ver y considerar la panorámica y no solo focalizarse así como en los que les va mejor o los que le va peor, porque igual siento que todos tienen las mismas capacidad y habilidades, entonces no debería ser diferente porque venga de otro país o haya tenido alguna otra experiencia creo yo".*

Como se evidencia en la cita anterior, P2 asocia la planificación igual para todos, con su creencia de que todos los estudiantes tienen las mismas capacidades.

El docente P3 realiza sus planificaciones similares a los dos anteriores dando importancia al aprendizaje y sin distinción de nacionalidad al momento de crear y realizar su clase, pero menciona un punto que no estaba planteado por los profesores P1/P2. Esto se verá a continuación el ejemplo:

### 3) Ejemplo entrevista (P3)

*P3: "Uno siempre debe pensar en que todos deben aprender, y eso todavía creo que no se ha podido realizar. Ahora, la crítica va más hacia el sistema el cual no nos capacita y dónde hacer algo personalizado es difícil (...) No se realizan diferencias con las nacionalidades, pero en el curso se encuentra un caso particular una niña de nacionalidad haitiana que trabaja la profesora diferencial con ella".*

Como se desprende de la cita anterior, el docente P3 realiza una crítica fundamental al sistema en general, el cuál debiese realizar capacitaciones a los docentes para trabajar con los estudiantes que lo necesiten individualmente por no tener conocimiento es que esos trabajos los toma la profesora diferencial no él. Al ser la profesora diferencial la que trabaje con la estudiante haitiana, implica que aquella estudiante deba abandonar por horas la sala de clases y dirigirse al aula de recursos para trabajar de manera individual con ella en ocasiones puntuales, al mismo tiempo trabaja la docente diferencial en el aula regular con la estudiante creando adecuaciones curriculares en el contenido o guía que entrega el profesor de la asignatura. Lo anterior se puede observar como segregación de la estudiante al momento de sacarla del aula común porque no le permite trabajar con sus compañeros, también se ven las adecuaciones curriculares que son individuales a la necesidad de ella, por esto es que trabaja la gran mayoría del tiempo sola, porque su nivel académico esta descendido en comparación con su curso e incluso en las clases no aporta con ideas porque muchas veces no comprende el contenido o los docente la invisibilizan para continuar con el currículo.

Los tres docentes coinciden en declarar que, al construir sus clases, se enfocan en que todos y todas aprendan los contenidos que deben pasar durante el año, indicando que los y las estudiantes tienen habilidades y capacidades para lograr aquello, sin tomar en cuenta las nacionalidades que se encuentran en el curso. Compartiendo estas nociones generales, el único docente que mencionó el trabajo con los estudiantes que necesiten apoyo y la falta de capacitaciones que tienen los profesores sobre este tema el P3, quien atribuye esta falla al sistema educativo en general.

Como se evidencia en los ejemplos presentados en este apartado, los tres docentes no consideran la diversidad cultural para planificar, argumentando que,

considerar esta diversidad se opondría a la idea que todos los estudiantes tienen capacidades para aprender, y por tanto sería contraproducente. Esta idea se opone a como se entiende la diversificación desde el ámbito académico y desde la educación diferencial, por lo que es importante y necesario reflexionar sobre ello, ya que los docentes observados realizan una clase unívoca, donde la profesora diferencial es la que se encarga de modificar los métodos, actividades y/o evaluaciones para aquellos estudiantes que no van comprendiendo al mismo ritmo que el resto del curso. En este caso, la profesora diferencial es la que debe modificar las clases para la estudiante haitiana ya que los docentes, como expone P3, no conoce métodos para trabajar con grupos con gran diversidad cultural, por esto es que no se toman en cuenta las diferentes culturas ya que no conocen del tema, indicando que faltan capacitaciones por parte del estado.

En este sentido, y de acuerdo a los datos obtenidos mediante observaciones y entrevistas, podemos concluir que los enfoques educativos expuestos por los tres docentes en sus explicaciones sobre el proceso de planificación, se vincula con una mirada asimilacionista para planificar sus clases ya que no toman en consideración las culturas de un otro para abarcar su contenido clase a clase, no existiendo espacios para la inclusión de sus vivencias o experiencias culturales. Resulta especialmente interesante al respecto, constatar que para los profesores la consideración de esta diversidad sería en contra del supuesto de que todos los estudiantes tienen las competencias y habilidades necesarias para aprender.

**F- Incorporación de elementos culturales propios de las culturas de los estudiantes migrantes:** Los tres docentes no utilizan o incorporan las diversas culturas de los estudiantes. Sin embargo, se visualiza que no existe discriminación tanto por el lado de los docentes como estudiantes. Durante las

tres observaciones que realizamos a cada docente de diferentes asignaturas, no se logró registrar ninguna instancia en que alguno de ellos hiciera alguna referencia o pregunta específica sobre cómo se hacen o se entienden los contenidos en los países o culturas de los estudiantes extranjeros.

Los tres docentes realizan las clases de manera uniforme, basándose fundamentalmente en el currículo nacional que les exige el Mineduc, sin incorporar elementos culturales, conocimientos y experiencias de los estudiantes migrantes dentro del aula.

En general los docentes son conscientes de la falta de incorporación de contenidos culturales en sus clases, como se ejemplifica en los siguientes fragmentos de entrevistas realizadas con los tres profesores:

#### 1) Ejemplos de entrevista (P1)

*"En la interculturalidad...que yo creo que también falta como interés de uno por -no sé- aprender de otras cosas, ehh como por ejemplo en el mismo caso de historia dedicarme un poquito no se al averiguar la historia de cada país para poder entrelazarla con mi clase, siento que todavía eso puede ser tarea mía, pero siento que todavía no lo he hecho y tiene que ver no solo con interés yo creo que uno tiene las ganas, pero no hay tiempo para hacerlo tampoco."*

Como se evidencia en la cita anterior, P1 realiza sus clases con el contenido que se enfoca a 1° medio en Chile, sin involucrar las diversas culturas que se encuentren en aquel curso, por lo mismo no solicita opiniones sobre si en aquellos países se visualiza algo semejante o diferente a la clase que ella está pasando.

#### 2) Ejemplo de entrevista (P2)

*P2: "Uno les pregunta ¿y allá como lo hacían? No, me acuerdo unas chicas me decían Chimbote, lo hacíamos de esta forma, o los profes eran de esta manera, o los profes tenían otra metodología, entonces ahí uno como que va tomando esas herramientas o cosa que te van diciendo para ponerlas en práctica después"*

Como se evidencia en la cita anterior, P2 valora notablemente a los estudiantes extranjeros, ya que afirma dar el espacio para preguntarles la manera que trabajan los docentes en sus países de origen, sin embargo, en sus clases no incluye contenidos o experiencias de las diferentes culturas, sino que solo se enfoca en abordar los objetivos que exige el currículo, realizando sus clases manera uniforme sin incluir las vivencias y/o experiencias de los estudiantes extranjeros.

### 3)Ejemplo entrevista (P3)

*P3: "Llegaron de otros países le costaba algunos modismos, tratar de explicarle lo que significaba algo tratar de no enseñarle a leer, por ejemplo, pero si el significado de algunas palabras...con el tema de las lecturas si, al momento de leer el vocabulario y todo eso, igualmente voy monitoreando el trabajo que se esté realizando... Las estrategias lo hacen las mismas educadoras diferenciales, están aplicando lecturas más simples para que no haya complicaciones con los textos."*

Como se evidencia en la cita anterior, P3 al igual que los anteriores no incorpora elementos culturales de los estudiantes extranjeros en sus clases, solamente hace pequeñas modificaciones en el tema del vocabulario sobre todo para la estudiante haitiana que aún no comprende el idioma, además menciona el trabajo de la profesora diferencial dentro del aula, ya que ella es quien lo

apoya para que se logre el aprendizaje de los estudiantes y la que realiza las estrategias.

En las clases de los 3 docentes se evidencia que no incorporan elementos culturales de los estudiantes migrantes, solo algunas ayudas con el tema del vocabulario o las lecturas en el caso de lenguaje, además, expresan que es por la falta de interés de los mismos docentes que no se incluyen estos elementos culturales, y también porque no existe el tiempo de averiguar cómo se relaciona su contenido con las vivencias de los estudiantes extranjeros.

Como conclusión general para esta primera Sub-categoría de análisis, podemos establecer que, en relación a lo expuesto en el marco teórico, es posible establecer que en términos de la diversidad que se observa en las clases y lo que exponen los docentes cuando planifican y diversifican sus contenidos para responder a este fenómeno de “aulas interculturales”, su enfoque es principalmente asimilacionista, ya que no existe conciencia de la necesidad de diversificar para atender a experiencias culturales diversas. Al mismo tiempo, es posible afirmar que en el aula observada existe multiculturalidad, en tanto existan estudiantes de distintas culturas, los que no son discriminados por esta diferencia, pero estas culturas son invisibilizadas a la hora de planificar y desarrollar una clase, no fomentándose el diálogo cultural propio del enfoque de la interculturalidad.

## V1.2 Clima de Aula

➤ Dimensiones:

A. **Relación entre los estudiantes:** El clima de aula observado es favorable para llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que existe

una interacción recíproca entre los estudiantes, basándose en un diálogo respetuoso entre ellos, sin distinción de culturas, ni discriminación de unos con otros. Al momento de conformar grupos no se realiza ningún tipo de segregación de los estudiantes extranjeros, ya que se trabaja en conjunto conformando grupos entre extranjeros y chilenos, produciéndose así un enriquecimiento entre las culturas, lo cual ejemplificamos a continuación:

1) Ejemplo de observación:

[...]Al momento de conformar grupos para trabajar, se observa que conforman sus grupos con estudiantes chilenos e inmigrantes, excepto una estudiante que prefiere trabajar sola. [...]

En el siguiente ejemplo de entrevistas realizadas a dos de los 5 estudiantes extranjeros, se puede observar como E1 expone que prefiere trabajar sola (sin dar los motivos de porque) y E2 que trabaja en conjunto con sus compañeros chilenos.

Ejemplo de entrevista:

EE 1: *" Yo trabajo sola y a veces en grupo. Pero yo trabajo más sola"*

EE2: Expone que trabaja *"Con mis compañeros de al lado... ellos son chilenos y yo soy de Perú"*.

En cuanto a la conformación de grupos todos los estudiantes entrevistados excepto EE1, exponen que trabajan en conjunto con sus compañeros chilenos/ migrantes.

Por otro lado, los estudiantes chilenos y extranjeros entrevistados exponen que, al momento de participar en clases, no existe ningún tipo de

discriminación o desvalorización de opiniones, ya que la relación existente dentro del aula con los compañeros y compañeras es bastante buena, no identificándose la existencia de conflictos. Ejemplo de esto se puede evidenciar en las siguientes citas de entrevistas:

**EE1:** En cuanto a la participación en clases entre los estudiantes chilenos y extranjeros, la alumna responde... *"Emm no no se marca esa diferencia"*

**EE4:** *"Porque unos son más callados, bueno en realidad si igual no soy cohibida, pero son más reservados"*

**EC1:** *"Emm no no se marca esa diferencia, porque habla el que quiere da lo mismo si eres chileno o no, mmmm aparte aquí no hablamos de tu eres peruano y yo chilena, sino de compañero/compañera."*

Respecto a las entrevistas realizadas a estudiantes chilenos y extranjeros, y lo observado en clases, se puede concluir que los estudiantes extranjeros en general comunican que ninguno ha sentido discriminación por sus compañeros, incluso EE2 trabaja constantemente con sus compañeros chilenos, en cambio EE1 trabaja sola, pero por elección no discriminación. Por otro lado, en cuanto a la participación en clases se puede evidenciar que no existe ninguna discriminación hacia los estudiantes extranjeros, ya que todos participan libremente y todas las opiniones son válidas, donde ellos mismos exponen que no se marca ninguna diferencia, ya que todos tienen las mismas oportunidades para participar, solamente que algunos son más tímidos que otros, por lo tanto, no les gusta participar tanto.

**B.- Relación profesor-estudiantes:** Se visualiza con dos docentes mayor vinculación, interacción y comunicación, en cambio en un docente estos temas

se ven más ajenos, pero no en su totalidad, es decir que se observa más cercanía con un grupo determinado del aula. Lo cual se ejemplifica a continuación:

1) Ejemplo observación (P1)

P1: [...] *"Recuerdan que la clase anterior pregunté qué es lo que querían ver" ...*

TC: *"SIII" (gritan).*

P1: *"¿Qué me pidieron?"*

TC: *"Consecuencias de la primera guerra mundial".*

P1: *"Les nombraré dos temas y ustedes me dicen cual quieren comenzar.*

*1. Feminismo - 2. Contaminación".*

TC: *"Feminismo".*

P1: *"¿Quién conoce este tema?"*

(Levantando la mano 10 estudiantes)

EC1: *"Es que la mujer lucha por derechos".*

EE1: (nacionalidad peruana), *"la igualdad entre un hombre y mujer".*

EE2: (nacionalidad haitiana), *"en mi país eso no se ve las mujeres cuidan a sus hijos y los hombres trabajan".*

EC2: *"Incluso hoy en Chile es difícil luchar para que las mujeres seamos vistas al igual que un hombre, por esto es que se realizan marchas para que algún día cambie todo".*

P1: Explica bien el significado de feminismo integrando lo que respondieron anteriormente sus estudiantes y comunicando que antiguamente la mujer debe quedar en su hogar hacer aseo y cuidar a sus hijos, pero que después de la guerra cambió y la mujer debe luchar por sus derechos y la igualdad de estos. [...]

Como se evidencia en la cita anterior: El Docente P1 realiza sus clases muy participativas y motivadoras, tomando en cuenta los intereses de los estudiantes,

lo que desean aprender y saber sobre el contenido. Por otro lado, va enlazando los conocimientos previos con los nuevos contenidos a pasar.

Al momento de escuchar a los y las estudiantes, la docente toma cada opinión de una manera positiva para realizar la clase. Por un lado, comienza con el aporte de la estudiante haitiana citando sus palabras para explicar lo que se vivió antiguamente en Chile, al mismo tiempo compara la situación de Haití y Chile para realizar reflexión del curso, también considera las palabras de las estudiantes chilenas para finalizar explicando que después de varias luchas Chile ha cambiado su visión de la diferencia entre el hombre y la mujer.

En el siguiente ejemplo podemos evidenciar que al igual que P1, el docente P2 genera espacios de interacción y vinculación con sus estudiantes, resolviendo sus dudas de inmediato y explicando detalladamente el procedimiento para resolver los ejercicios.

## 2)Ejemplo de observación (P2)

P2: [...] Entrega una guía de homotecias cual *"les comenta que es evaluada y pueden realizar preguntas"*.

EE1:(nacionalidad peruana), *"¿profe no me sale este ejercicio?"*

P2: *"Haber trae tu guía, la revisan en conjunto el docente con el estudiante. P2 le dice fíjate en los signos, pero lo estas logrando"*.

EE1: *"Gracias, ya me di cuenta del error"*.

EC1: *"¿Profe no me acuerdo me puede ayudar?"*

P1: *"¿Pregunta alguien más no lo recuerda?"* (Levantán la mano 10 estudiantes). Repasa con un ejercicio nuevo para recordar.

EC2: *"Puedo utilizar la razón 4 para resolver el ejercicio"*.

P1: *"Fíjate que la guía te está dando la razón no debe inventar una tú"*.

EE1: (nacionalidad peruana)- termina la guía rápidamente.

P1: *"Ayuda a tus compañeros que lo necesiten".*

EE1: Apoya a compañeros chilenos y extranjeros.

P1: Va pasando por puestos preguntando si necesitan ayuda en algún ejercicio.

Como se evidencia en ejemplo anterior, constantemente escucha y responde todas las consultas de los estudiantes, dándoles pistas para que ellos mismos resuelvan sus dudas y/o errores de manera autónoma. Cuando más de un estudiante no comprende el mismo ejercicio, P2 lo explica detalladamente y paso a paso para que sea comprendida por todos y todas. Durante toda su clase se observa un ambiente respetuoso e incluso retroalimenta constantemente, esto mismo hace que la gran mayoría de los integrantes del curso participen.

Por otro lado, P3 no genera espacios de vinculación e interacción con sus estudiantes, ya que cuando ellos tienen dudas, en general, no son resueltas. Lo anterior se puede visualizar en el siguiente ejemplo:

### 3)Ejemplo de observación (P3):

P3: [...] Docente entrega una guía de lectura la primera parte comprensión lectora y segunda vocabulario... Al momento de estar los estudiantes respondiendo su guía el docente recorre la sala de clase de adelante atrás moviendo sus manos circularmente.

E1: *"¿Profesor dónde puedo buscar el vocabulario?"*

P3: *"Si tiene internet bien y sino no lo conteste."*

*"RECUERDEN TRAER LA PRÓXIMA CLASE DICCIONARIO."*(Alza la voz)

P3: "¿Terminaron?"

TC: "No"

P3: "Entonces no conversen y continúen con la guía, quedan 10 minutos."

P3: "RECUERDEN QUE SOLO SE ENTREGAN LAS GUÍAS COMPLETAS CON EL VOCABULARIO O SINO NO LAS EVALÚO" (alza la voz) [...]

Como se evidencia en la cita anterior, P3 no genera instancias de comunicación con el grupo curso. Durante su clase se visualiza un ambiente más tenso, -inclusive- no existe la comunicación de la gran mayoría del curso con el docente, ya que en muchas ocasiones se logra observar su autoridad como docente, lo cual no permite un aprendizaje en conjunto entre todos, ya que él impone las respuestas correctas sin explicar por qué la otra no puede ser. Al mismo tiempo, se ve la falta de materiales como el diccionario exigiendo que solo los que tienen internet pueden buscar sin dar soluciones a los que no. También se visualiza una mejor relación con un grupo de 5 estudiantes, los cuales participan en su clase y con el resto del curso no se ve la conexión.

Los tres docentes observados, establecen una práctica que enfatiza el rol de docente y estudiante. Cada profesor realiza una manera particular de hacer las interacciones con el grupo curso, P1 toma en consideración la materia que los estudiantes quieren conocer con ello va creando preguntas sobre el contenido para ir interactuando con todo el curso, sin distinción, por esto es que se logra visualizar una espontaneidad y respeto dentro del aula tanto por parte de la docente como estudiantes, ya que dialogan constantemente y comparten sus conocimientos unos con otros. Por otro, lado P2 tiene contenidos más estructurados, los cuales necesitan un orden y pasos a seguir, pero su manera de tener comunicación y confianza con el curso es dando un momento para consultar las dudas y al mismo tiempo repasar o resolver ejercicios con el apoyo de todos. P3, por su parte, es más autoritario e impone respuestas de sus

actividades sin lograr la retroalimentación como comunicación, sino que los frena al querer aportar, ya que todas las respuestas están predeterminadas. Al mismo tiempo, se visualiza que los estudiantes en general no se acercan a realizar consultas, y que las escasas ocasiones en que lo intentan, estas no son atendidas por el docente, se puede ver que tienen más compatibilidad y confianza con un grupo específico del curso (participan más) que con los que están distraídos en sus clases.

## **V.2 Categoría 2: Percepciones sobre la práctica docente**

### V.2.1 Subcategoría 1: Metodologías docentes

#### ➤ Dimensiones

##### **V.2.1.1. Aspectos metodológicos más valorados para generar aprendizaje:**

Para el análisis de esta dimensión, presentamos los resultados obtenidos por Actor:

##### **V.2.1.1.1 Valoraciones expresadas por los Docentes:**

Entre los tres docentes entrevistados, se encuentran puntos en común en las valoraciones de las metodologías docentes:

**A. Apoyo de profesoras diferenciales:** Si bien existen casos donde se utilizan estrategias de enseñanza diversas, en los tres casos investigados se enfatiza la relevancia del apoyo profesional de las educadoras diferenciales en cuanto a planificación docente, que permitiría atender necesidades de diversificación.

Dicho lo anterior se puede observar que, en uno de los tres casos, se deriva el trabajo realizado solo a la educadora diferencial pero no como un

trabajo colaborativo entre el docente y el profesional de apoyo, sino que más bien como una labor de la educadora diferencial. Como se tiene registro en el siguiente ejemplo:

*P3: "Esa tarea no ha sido mía sino de las educadoras diferenciales, sin ello no lo hubiese podido hacer".*

En este primer ejemplo se puede observar que es tarea de la educadora diferencial realizar las modificaciones necesarias para que los estudiantes comprendan mejor y avancen en los objetivos curriculares.

Por otro lado, tenemos los casos de P2 y P1 en donde también agradecen el rol de las educadoras diferenciales, con la única diferencia de que se visualiza un trabajo más en equipo ya que hay espacios donde P2 le comunica a la profesional el contexto en que requiere apoyo. En un sentido similar P1 relata cómo se desarrolla la ayuda en concreto mediante distintas opciones de enseñanza para que todos los estudiantes puedan aprender:

*P2: "Ha sido un trabajo difícil y que un poco se lo he traspasado a profesora diferencial que es la educadora. Ella ha ido moldeando con mejor éxito y tratando de empezar de abajo para que tenga un colchón de algo, de cálculos, de matemática básica."*

*P1: "La profesora diferencial ayuda a darle una diversificación de opciones para que él pueda llegar al conocimiento"*

El apoyo de las profesoras en educación diferencial a estudiantes migrantes, inicia en el abordaje del idioma y en los conocimientos básicos generales de las asignaturas específicas de lenguaje y matemática. Este primer trabajo busca conocer los niveles de aprendizajes obtenidos en sus países natales para posicionarlos en los niveles curriculares del sistema educativo

chileno y a partir de esto, crear planes de trabajo de acuerdo a sus necesidades. Por lo general, la intervención de la profesora diferencial no varía ni condiciona significativamente el trabajo a realizar si el estudiante es extranjero o chileno, ya que el factor relevante radica en cuánto apoyo personalizado, en el aula de recurso, requiera el estudiante en sí, sin distinción. En el caso de los extranjeros, requiere mayor atención en el proceso de adquirir el idioma español, ya que es conocimiento trascendental para lograr los demás aprendizajes. Por otro lado, el estudiante chileno en su mayoría, tiene mayores dificultades específicas en lenguaje y matemática, en donde se realizan diversas estrategias de enseñanza para potenciar estas habilidades.

Por otro lado, no todos los estudiantes migrantes reciben apoyo de la profesora diferencial, ya que esta atención se realiza en situaciones específicas que lo requieran, como lo son las estudiantes haitianas en su dificultad con la barrera idiomática, pues el establecimiento al estar incluyendo desde hace un corto periodo de tiempo a estudiantes migrantes, no cuenta con mediadores interculturales que presten apoyo suficiente, y ante esta falta, las profesoras diferenciales asumen el rol.

El rol de la pedagogía diferencial es intentar llegar a todos los estudiantes sin distinción de capacidades o nacionalidad, es por ello, que analizar la temática del aula intercultural por medio de esta investigación permite indagar y conocer que en esta misma rama de la pedagogía hay un anhelo de cambiar el enfoque, de no mantener sólo su atención en el aula en general, sino que el de comenzar observando aquellas identidades culturales individuales que puedan llegar a presentar los estudiantes, para poder realizar un trabajo aún más integral.

A modo de conclusión, el apoyo del docente diferencial se trata de entregar una escucha activa ante las posibles dificultades de enseñanza y aprendizaje que se generan en el aula. Es decir, no entregan una solución sin

antes conocer qué es lo que está sucediendo, entregando consigo la habilidad de anteponerse a las dificultades que pudiesen presentarse. Si bien existe apoyo por parte de las profesoras diferenciales a los docentes en aula común, se requiere que la formación docente integre consigo el adquirir diversas estrategias de enseñanza aplicables en contextos de aulas interculturales, como también el compromiso de trabajar en equipo de manera paralela entre docentes.

**B. Flexibilidad en el desarrollo de las actividades:** Este ámbito es valorado por los tres docentes ya que han visto resultados favorables en el aprendizaje de sus estudiantes cuando han flexibilizado sus modos de trabajo. P1, define esta flexibilización del siguiente modo:

*“Se hace mucho más flexible tanto desde la preparación de la clase, preparación del material, el cómo entregas el contenido igual ayuda”*

Como se evidencia en la cita anterior, P1 considera que la diversificación en los modos de entregar la información y trabajar los contenidos de clase, mejora las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. P2 y P3, por su parte, también valoran positivamente la flexibilización de modalidades de trabajo, indicando que ella facilitaría el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, para ellos (P2 y P3) la flexibilización se entiende fundamentalmente en relación a la reducción de la dificultad de la evaluación y/o actividades de clase. Lo anterior se ejemplifica en la siguiente cita extraída de una entrevista con P3, en la cual el docente explica como práctica la flexibilización de estrategias:

**P3:** *“Aplicando lecturas más simples para que no haya complicaciones con los textos más extensos”*

En los tres casos se da a entender que existe una preocupación de anteponerse ante las posibles dificultades que puedan tener los estudiantes para acceder al contenido, en donde la totalidad de los docentes entrevistados entienden la diversificación como una herramienta para lograr llegar a todos los estudiantes con respecto a sus aprendizajes. Lo anterior, se visualiza con exactitud en las estrategias de enseñanza como también en aquellas modificaciones que se realizan en sus planificaciones, siendo clave el rol del educador diferencial que es quien presta apoyo en esas; ya que la mayoría de los docentes evidenció no tener capacitaciones de abordaje de aquellas dificultades de aprendizaje y/o diversificación curricular.

La flexibilidad en el desarrollo de las habilidades es fundamental para lograr los aprendizajes en contexto intercultural, ya que, si bien en ninguno de los casos existe un abordaje de enriquecimiento cultural en el aula, si hay una antesala de tener la visión de tratar de modificar las metodologías docentes para poder llegar a la panorámica general del grupo curso, e ir logrando con eficacia los aprendizajes.

**C. Adecuación de estrategias a los diversos estilos de aprendizaje:** Éste aspecto es valorado por los docentes al tomar en relevancia los intereses o formas de aprendizaje que tengan los estudiantes, como el estilo visual, kinestésico, concreto, etc., también como una forma de motivarlos a participar de las diversas actividades que realicen en el aula, reconociendo que el aprendizaje es dinámico y que se genera desde múltiples formas.

Los tres profesores entrevistados valoran la adecuación de estrategias a distintos estilos de aprendizaje, puesto que ellos consideran que:

Ejemplo de entrevista:

*P1: "Si va a hacer una clase expositiva, poner todo acompañado con imágenes, esquemas. Si estás haciendo la exposición en la clase, ir haciendo un resumen paralelo en la pizarra. Ocupar plumones de diferentes colores, videos, o sea, darle de todas las formas que el alumno pueda acceder al aprendizaje, tú darle de diversificación de opciones para que él pueda llegar al conocimiento y tratar de motivar también."*

En un sentido similar, el docente P2 expresa que el abarcar los estilos de aprendizaje de todo el grupo curso, es una de sus preocupaciones principales, que está presente desde el momento de planificar:

*P2: "Trato de cuando uno planifica, hace un ejercicio o una prueba, como de abarcar todo, de ver y considerar la panorámica y no solo focalizarse, así como en los que les va mejor o los que le va peor..."*

En cuanto al caso del docente P1, se visualiza diversidad de estrategias de enseñanza para poder generar un aprendizaje en los estudiantes. Similar sucede con el docente P2, quien, si bien no señala puntualmente las estrategias utilizadas, sí expresa la intención de buscar abordar al grupo curso en su totalidad al momento de planificar y crear material o evaluaciones, considerando en la gama de formas y ritmos de aprendizaje que se encuentran en la sala de clases.

Por otra parte, el docente P3 señala como exitosa utilizar la estrategia de la lectura en el desarrollo de sus clases, mencionando que:

*P3: "Por el momento con el tema de las lecturas sí, y al momento de leer el vocabulario"*

Por lo tanto, los docentes P1 y P2 declaran que valoran y utilizan diversas estrategias de enseñanza comprendiendo la importancia de éstas en la didáctica

y adquisición de conocimientos, valorando la experiencia misma de aprendizaje que van teniendo los estudiantes en un contexto de interculturalidad y que los motiva a generar conexión con vivencias previas adquiridas en las clases ya vistas o en otro tipo de contexto. Sin embargo, el docente P3 señala la lectura como la única estrategia utilizada que ha sido satisfactoria en el grupo intercultural del aula, posiblemente porque como es de una asignatura humanista se potencia el vocabulario y perspectivas distintas mediante la comprensión, ya que lo escrito es siempre una fuente de conocimientos inagotable y transmisor de la habilidad de reflexión sobre el sentido de lo que se está enseñando; es decir, que en el caso de P3 valora la diversificación de estrategias pero no lo conecta con su propia práctica docente, exceptuando que se encuentre el profesor de educación diferencial cooperando en el trabajo de aula común.

**D. Vinculación del conocimiento nuevo con experiencias previas:** Esto está principalmente enfatizado por el docente P2 quien rescata como valor para generar aprendizaje el relacionar los conocimientos previos de los estudiantes extranjeros y experiencias de la vida cotidiana con los nuevos contenidos. Lo anterior se ejemplifica en la siguiente cita, extraída de una entrevista con P2:

*P2: "Su cultura, su forma de ser y poder compartir experiencias; porque uno les pregunta ¿y allá como lo hacían? No, o me acuerdo unas chicas me decían chimbote, lo hacíamos de esta forma, o los profes eran de esta manera, o los profes tenían otra metodología, entonces ahí uno como que va tomando esas herramientas o cosa que te van diciendo para ponerlas en práctica después."*

A partir del ejemplo anterior, cabe destacar el valor e importancia que el docente P2 otorga a las experiencias previas, y sobre todo culturales de los estudiantes migrantes, para adquirir nuevas herramientas para aplicarlas

posteriormente en su práctica docente. Mientras que los docentes P1 y P3, no especifican ni abordan la estrategia como tal en sus entrevistas.

Resulta interesante constatar, sin embargo, que, a pesar de la importancia que P2 otorga a la conexión entre nuevos conocimientos y experiencias culturales previas, en la práctica de aula no fue posible observar ninguna situación en la cual este promueva un enriquecimiento y/o abordaje cultural de los estudiantes, solo focalizándose en llegar a todos por igual en aprendizaje, pero sin una auto-crítica de cómo esto influye en las identidades de los mismos. Finalmente existen cambios en la presentación, acción y compromiso en la enseñanza pero no así en dejar espacios para enlazar el contenido con lo que se visualiza en los otros países, un vocabulario que abarque la importancia de la lengua en la comprensión de los nuevos conocimientos o incluso rescatar las experiencias de costumbres, perspectivas culturales que traen consigo y que quedan lamentablemente ocultas en una práctica que confunde la contextualización de contenidos en el acceso al aprender pero no en cultura, es decir, solo habría un intercambio relacional-comunicativo entre docentes y estudiantes.

**E. Responsabilidad y compromiso de los estudiantes:** Desde lo conversado en las entrevistas con los docentes, surgió la valoración de la responsabilidad y compromiso de los estudiantes extranjeros a diferencia de los chilenos, donde los docentes P1, P2 y P3 comparten la percepción señalando que se destacan, como lo evidencian los siguientes ejemplos de entrevistas:

**P3:** *“La responsabilidad de ellos se refleja en los trabajos que presentan y todo eso.”*

P1: *“Son mucho más responsables, son más colaborativos, aún está el concepto del respeto al profesor en esos países, parece que aún existe (risas) que en Chile bastante se ha perdido”*

P2: *“Los estudiantes que son de afuera, son mejor que los chilenos. Son más responsables, más educados -diría yo-, y a veces siento que les cuesta más y que por lo tanto se esfuerzan más por aprender y salir adelante.”*

En general se puede observar que los tres docentes valoran y reconocen a los estudiantes migrantes con una actitud más responsable y de atención y resiliencia ante el desafío que implica volverse consciente de sus procesos educativos, a diferencia de los chilenos.

**V2.1.1.2. Valoraciones expresadas por los Estudiantes:** Los aspectos más valorados por los estudiantes para generar aprendizaje, se encuentran particularmente focalizadas en la idea de participación, asociadas a las metodologías de clase, señalando que los niveles de participación propiciados por los docentes varían significativamente de una asignatura a otra.

De acuerdo a los datos recabados mediante entrevistas semi estructuradas aplicadas a los estudiantes, se establecen los siguientes elementos como los más valorados para facilitar el aprendizaje:

**A. Participación:** Al generarse la experiencia para adquirir los conocimientos por medio de los tipos de participación, ya sean oral, escrita o concreta, se genera una motivación y, por ende, un aprendizaje significativo habiendo conexión de los conocimientos previos con los nuevos. Lo anterior se evidencia en los siguientes ejemplos:

Ejemplos de entrevistas:

El estudiante EE2, al preguntarle si existe incentivo por parte de los docentes para generar participación responde positivamente. También señala:

*EE2: "En general los que participan lo hacen súper bien porque dan opiniones y todo eso, lo que podría avanzar de lo que están viendo actualmente."*

Por otra parte, el estudiante EE1, respalda los dichos de los dos anteriores en el siguiente fragmento de entrevista. Ante la pregunta, sobre si los profesores incentivan la participación del curso haciendo actividades y motivando a los estudiantes EE1 responde:

*EE1: "Si, demasiado"*

Los estudiantes señalan que la participación que tenían en clases es un condicionante ante la motivación para la facilitación de los aprendizajes ya que promueve que los conocimientos queden de manera significativa en su memoria y también se generen espacios reflexivos ante lo que se les está enseñando, es decir que en este punto, la cognición de los estudiantes se va potenciando si el contexto de enseñanza aborda la experiencia oral, escrita o concreta de expresión y no solamente limitarse a escuchar activamente los contenidos ya que como objetivo primordial aparece el obtenerlos como también el intercambiar información, ya que se potencian los espacios de relaciones sociales entre sus compañeros e incluso con los mismos docentes.

Es entonces que teniendo la explicación de la participación, como elemento valorado para acceder al aprendizaje y complementario de la motivación, es que tres de cuatro estudiantes opinan en general que si hay participación en clases y solo un estudiante no sabe o desconoce de ello. En este

sentido, poseen mayores expectativas sobre los resultados de su participación cuando ésta se circunscribe al ámbito de la clase. Así, la proximidad física y afectiva de los participantes de las clases y el cómo se manifiesten los resultados de la participación, parecen ser factores que inciden sobre las expectativas que tienen los mismos estudiantes más todavía si hablamos de un aula intercultural, el analizar esto puede incluso potenciar la reflexión de cómo abordar la diversidad cultural en las clases mediante las distintas perspectivas o vivencias de manera enriquecedora.

#### V.2.1.2. Aspectos metodológicos que dificultan el aprendizaje:

Al igual que en la dimensión anterior, para el análisis de esta presentaremos los resultados obtenidos por actor:

##### V2.1.2.1. Dificultades metodológicas expresadas por los docentes

**A. Falta de capacitación docente en el abordaje a la diversidad cultural de sus estudiantes:** La falta de capacitación, formación docente y escasos recursos con respecto a las metodologías y temáticas interculturales, fue la dificultad mayormente mencionada y de la cual los tres docentes destacan como principal barrera para lograr avances en estudiantes migrantes y/o en contextos de aula intercultural.

A continuación, tanto el docente P2 como el P1 señalan sobre la necesidad de contar con el acceso a la información o recurso humano que pueda prestar orientaciones sobre el quehacer docente en el contexto intercultural que atraviesa el establecimiento:

Ejemplo de entrevista:

*P2: "Creo que nos falta esa conexión intercultural, alguien que nos pueda orientar. Nos falta alguna capacitación con respecto a eso, prepararnos o dar más herramientas para enfrentarnos a este mundo tan diverso que estamos teniendo ahora dentro del liceo."*

Mientras que el docente P1 enfatiza también la necesidad de, al menos, contar con el recurso humano necesario para atender a los estudiantes extranjeros junto a sus familias que se incorporan al sistema educativo chileno, señalando que:

*P1: "Podría ser desde buscar algún traductor o alguien que pueda estar constantemente con las estudiantes o hasta el trabajo con los apoderados."*

Por otra parte, el docente P3 dice no realizar diferencias en el aula de clases, añadiendo que, cuando no sabe cómo atender a las necesidades culturales de estudiantes migrantes que se incorporan, realiza una derivación del quehacer docente a las profesionales de educación diferencial en casos particulares, como el de una estudiante haitiana. Lo anterior se ejemplifica en la siguiente cita, extraída de una entrevista realizada con P3:

*P3: "No se realizan diferencias con las nacionalidades, pero en el curso se encuentra un caso particular una niña de nacionalidad haitiana que trabaja la profesora diferencial con ella."*

A partir de lo anterior, se puede comprender que en la práctica docente en general no existe una práctica inclusiva intercultural, sino más bien una integración en el acceso a la educación. No así una atención a la diversidad cultural de la cual podría haber un enriquecimiento recíproco en el grupo curso mediante la construcción de espacios en que se compartan las experiencias de

cada cultura, en donde sería posible abordarla si los docentes manejaran las herramientas necesarias. Ya que según lo que se dice en la entrevista, no hay diferencias de nacionalidades ni tampoco se mencionan momentos en donde se realice un espacio de rescate de costumbre o una conexión del mismo contenido con las experiencias obtenidas en el país de cada uno, el trabajo que se realice en situaciones específicas como por ejemplo con estudiantes haitianos, se observa alejada incluso de la responsabilidad del mismo docente en abordaje de diversidad cultural y solo el profesional de educación diferencial aparece como el único capacitado para llegar a realizarlo.

Es decir, nuevamente aparece un rol de compromiso y responsabilidad que puedan tener los docentes en promover el acceso a la educación a los estudiantes migrantes, sin embargo, el cómo se lleva a cabo esto se invisibiliza en el trabajo de una enseñanza dirigida fundamentalmente a estudiantes chilenos.

Lo anterior, hace fundamental retomar la reflexión sobre la necesidad de capacitación intercultural en la formación del profesorado, pues al contar con escasos profesionales con herramientas suficientes para su abordaje en la educación, se da cuenta de la falencia y deuda en que el sistema educativo chileno se encuentra con respecto a una educación de calidad no solo referente a la enseñanza, sino también a la reciprocidad de aprendizajes en la diversidad de identidades culturales que trascienden en cada estudiantes.

Es por esto, que se rescata lo señalado por el docente P3, quien toma en consideración como elemento primordial el no solo promover el acceso a estudiantes migrantes, sino que también el poder saber abordar la diversidad cultural de modo de no caer en un asimilacionismo, mencionando lo siguiente:

Ejemplo de entrevista:

*P3: "Capacitaciones, más profundo, necesitamos más trabajo, hacerlos más parte de las clases con su cultura."*

Como se evidencia en las citas anteriores, los tres docentes consideran que no cuentan con las herramientas suficientes para realizar mayores adecuaciones y diversificaciones para incluir a los estudiantes migrantes a sus clases. Solo se realizan adecuaciones con la estudiante haitiana, ya que la conclusión docente en general, es que la estudiante se posiciona en un nivel inferior en comparación con su grupo curso.

**B. Tecnicismos que pueda presentar la educación chilena con estudiantes migrantes:** Se menciona que se utiliza una metodología tecnicista, la cual se define como compuesta por didácticas neutrales o no contextualizadas a la realidad de contenidos y/o aprendizajes que los mismos estudiantes migrantes puedan traer consigo a Chile. Lo anterior se evidencia en los siguientes fragmentos, extraídos de entrevistas realizadas con los tres docentes:

Ejemplo de entrevistas:

*P1: "Pienso que debes llegar a todos los estudiantes en aprendizaje, sin diferenciarlos por la nacionalidad por eso trato de ocupar diversas didácticas, pero abordar a profundidad la interculturalidad no he podido realizarlo"*

*P3: "uno siempre debe pensar en que todos deben aprender, y eso todavía creo que no se ha podido realizar. "*

*P2: "Es complicado con ella porque acá usamos tecnicismo que quizás ellos acá no manejan y por lo tanto se hace más difícil el trabajo".  
"Con la niña haitiana necesitaba un colchón desde lo básico de matemática"*

Los docentes P1 y P3 buscan llegar a todos los estudiantes por igual. Sin embargo, ninguno de ellos menciona explícitamente la metodología tecnicista como lo realiza el docente P2. Si bien estos profesores no utilizan ese concepto, ambos refieren que el tipo de metodologías que utilizan, al no considerar los contextos culturales de los estudiantes, no permite desarrollar estrategias interculturales adecuadas, lo cual dificultará el aprendizaje de estudiantes de culturas distintas a la dominante. Lo anterior es planteado, con especial énfasis por P2, quien realiza una crítica, la cual toma en consideración que las metodologías a veces no son acordes con el nivel de aprendizaje obtenido por el estudiante migrante en su país

Es decir, este tipo de dificultad podría afectar a la comprensión de contenidos de manera significativa, especialmente en asignaturas humanísticas de los docentes P1 y P3 en donde el enfoque chileno -por ejemplo en lenguaje y especialmente en historia de Chile- pueden enseñarse con didácticas que buscan generar un estudiante ideal o esperado pero sin tomar en consideración aquella base de nivel del estudiante migrante, de acuerdo a sus experiencias en su propio país, para poder establecer puentes con el contenido y nivel que exige el Mineduc. En este sentido, es posible afirmar que no existe un espacio para generar un enriquecimiento cultural en aprendizaje porque se vela solo por el acceso, por ello que en matemáticas tal vez las metodologías de enseñanza son distintas por el contexto de cada país y no por ello debiese estar neutral en todas las prácticas docentes.

**C. Barrera idiomática:** En general, los docentes de muestran preocupados porque el idioma y lenguaje de estudiantes migrantes pueda constituir una barrera importante para poder acceder al aprendizaje. Lo anterior,

se evidencia en los siguientes ejemplos, extraídos de las entrevistas con profesores:

*P1: "En la actualidad lo que me ha pasado es que han llegado alumnos haitianos específicamente que es el tema del lenguaje, tanto comprensión oral y más aun mayor la escrita. (Complicación)...Uno siempre debe pensar en que todos deben aprender, y eso todavía creo que no se ha podido realizar. Ahora, la crítica va más hacia el sistema el cual no nos capacita y dónde hacer algo personalizado es difícil".*

*P3: "Llegaron de otros países le costaba algunos modismos, tratar de explicarle lo que significaba algo tratar de no enseñarle a leer, por ejemplo, pero si el significado de algunas palabras."*

De acuerdo a lo anterior, especialmente en casos de estudiantes extranjeros de habla no española, no habrá una herramienta pedagógica específica para poder realizar un abordaje a profundidad, y en general es una complicación para llevar a cabo una clase intercultural. Sin embargo, queda en duda si realmente estas clases se llevan a cabo ya que finalmente no se rescatan momentos de enriquecimiento cultural en su desarrollo.

En este punto hay una discordancia entre los discursos de P1 Y P3 que entienden las diferencias idiomáticas y de lenguaje como una potencial barrera, y la perspectiva de P2, quien las entiende como una potencial herramienta de enriquecimiento cultural:

*P2: "Ahí como que se van nutriendo de esas cosas y van comparando. Por ejemplo, si nosotros decimos "weon" y como lo dicen allá. Como más con los que son colombianos.... esas cosas se dan."*

P2, entonces considera que sus clases pueden nutrirse de manera de conocer las costumbres e incluso conociendo lo lingüístico de cada estudiante de manera fluida, lo cual no se evidencia en los casos de P1 y P2, quienes enfatizan la falta de un tiempo específico para desarrollar este tipo de enriquecimiento cultural, lo cual podría dar cuenta de carencias en términos del desarrollo de aprendizaje bidireccional entre docente y estudiantes. Si bien es dificultoso el crear más de un currículo para abordar cada caso, debieran existir sugerencias para poder llevar a cabo una educación intercultural efectiva a partir de su base, como lo es el conocimiento del lenguaje no de manera negativa sino valorando su diversidad.

En resumen, aquí vemos a dos de los tres docentes entrevistados que ven la temática del vocabulario como dificultad para llegar a generar aprendizaje si es que algún estudiante presenta un lenguaje distinto al español, o posee usos lingüísticos o dialectales diferentes a las del español chileno. Sólo en el caso del docente P2, esta diferencia no se ve como un problema, sino una oportunidad de enriquecimiento cultural. En relación a ello, resulta interesante reflexionar sobre las posibilidades reales de que se cumplan los propósitos de la educación chilena en lo relativo a generar el mayor acceso posible a la educación para todos los estudiantes, cuando no se estaría cumpliendo con entregar en la formación docente las habilidades mínimas o capacitaciones para poder abordar diferencias culturales o incluso más allá, a aquellas perspectivas que traen consigo los estudiantes de sus mismos países.

Es interesante destacar, que en los aspectos más valorados para generar aprendizaje, abordan muy pocos temas específicos sobre la cultura o la identidad cultural de los estudiantes extranjeros (la excepción sería que se destaca el compromiso y respeto de los estudiantes extranjeros) sin embargo, en los obstaculizadores aparecen elementos que están directamente relacionadas

con la diferencia cultural de los estudiantes y el abordaje de ellas. Lo anterior, evidencia que estamos en deuda en lo relativo a una educación intercultural completa, cuyo desarrollo es aún muy incipiente, evidenciándose en aceptar que existen diferencias culturales, en su respeto y tolerancia, pero no en su abordaje activo en las actividades de enseñanza- aprendizaje. Lo anterior, significa que en la educación chilena no se estaría preservando la identidad cultural de los estudiantes extranjeros, ni fomentándose el diálogo intercultural entre ellos y los estudiantes chilenos, y eso claramente afecta el anhelo de llegar a una verdadera inclusión educativa.

En suma, los aspectos que los docentes identifican como obstaculizadores del aprendizaje serían la falta de capacitación docente como base fundamental para llevar a cabo una educación intercultural con enriquecimiento cultural, los elementos tecnicistas de la educación chilena, y el lenguaje de los estudiantes para poder acceder al aprendizaje; especialmente aquellos que tengan una lengua distinta al español.

**V2.1.4 Dificultades metodológicas expresadas por los Estudiantes:** En las entrevistas desarrolladas con los estudiantes se evidencia que los elementos centrales que actuarían como obstaculizadores para su aprendizaje, se vinculan con la calidad de la relación que establecen con cada uno de sus docentes. Dentro de ello, el aspecto más relevante dice relación con la habilidad o inhabilidad de los docentes para motivar una participación adecuada:

De acuerdo a los estudiantes, los elementos que dificultan el aprendizaje, serían:

**A. Falta de motivación y/o actitud del docente para generar participación:** En esta investigación , se da a conocer que la dificultad para generar un aprendizaje deriva principalmente del rol que ejerce el docente en el

desarrollo de las clases, aludiendo solamente si participan la mayoría de las ocasiones o no dependiendo de cómo expresan sus docentes aquella motivación y actitudes, particularmente en relación a si es que llegan o no aparecer actitudes autoritarias. Estas dos expresiones pueden analizarse en cómo se dirigen los docentes a los estudiantes cuando enseñan o explican algo, ya que se rescata como idea fundamental en los datos recolectados que

depende del docente el como el aprendizaje se adquiere en un clima favorable como también obstaculizador . Esto se puede visualizar en los siguientes ejemplos:

Ejemplo entrevistas estudiantes:

*EE 5: "Mmm me gusta historia, matemática no mucho, el profesor "X" no me gusta, el profe es pesao, enojón, me reta en sus clases porque no participo, él tiene un grupo de los mateos que son sus preferidos."*

**EE 4 (Refiriéndose a un docente sin dar su nombre)** *"Pues la verdad es que sí, pero solo en algunos aspectos aparte, pero no tiene que ver con educación física por ejemplo con lenguaje, matemáticas más que en otras asignaturas por ejemplo artes o no sé." ... "Mmm depende del profesor..."*

Como se evidencia en la cita anterior, es importante aclarar que, para los estudiantes en cuanto a la actitud del docente y la motivación en el aula, estas dependerían de la asignatura por el estilo de enseñanza e incluso influye en como sobrellevan las dificultades de aprendizaje, por ejemplo si no les gusta matemáticas no es porque no sean capaces de acceder a los conocimientos, sino que va en cuanto a cómo se desarrollan las clases. Lo anterior quiere decir, que el problema no solo debe residir en un actor de aula sino que debe verse en

general, más aún si se está investigando sobre el aula intercultural en cuanto a las condiciones y abordaje que si bien no se realiza, se debiera potenciar.

Por otro lado, es importante destacar que la motivación es dependiente de la participación, pero con la diferencia de que esta es gestora y la otra aparece como consecuencia positiva o negativa según el caso. Dos de los cinco estudiantes inmigrantes entrevistados dan a entender que la participación depende exclusivamente del docente en el momento de desarrollar las clases, la centralidad del rol docente para el aprendizaje de los estudiantes en el aula intercultural entonces se muestra homogénea y solo respetuosa en la diversidad cultural, pero no en su abordaje lo que en las particularidades se rescata que solo se focaliza en buscar formas de afrontar o predecir dificultades de aprendizaje pero no hay habilidades de como unir conocimientos culturales de los estudiantes con las asignaturas del currículo chileno.

## V2.2. Subcategoría 2: Clima de aula

- Dimensiones

### **V2.2.1 Aspectos más valorados de los docentes en el clima de aula:**

**A. Integración:** La integración es un aspecto rescatado por los docentes ya que la consideran fundamental en la adaptación de los estudiantes inmigrantes al incorporarse al establecimiento. En este sentido, los docentes están entendiendo integración como la acción de contextualizar el proceso educativo y de adaptación en base a las tradiciones y costumbres culturales que tienen los estudiantes migrantes.

Como lo señalan los docentes P2 y P1, la integración, se comprende conectada a la interculturalidad y se expresa, mayormente, en actividades institucionales:

*P3: No hay discriminación que se note y el liceo trata de enfocar todas las actividades hacia la interculturalidad, el 18 de septiembre había bailes chilenos como peruanos, por ejemplo, un pasacalle con los colombianos y otras nacionalidades, la literatura visto desde Sudamérica, entonces hay proceso de integración.”*

*P1: “Todas las actividades que hemos propuesto desde los distintos departamentos incluyen el tema de la interculturalidad. Las semanas de convivencias se ha hecho el tema, se ha conversado, se ha presentado. No sé, los alumnos de distintas nacionalidades presentan su país, entonces igual está eso presente no es algo que lo obviamos o hagamos los tontos. ”*

Por otro lado, P2 se refiere a la integración desde un enfoque horizontal con respecto a capacidades y habilidades que tienen los estudiantes, señalando que la focalización del grupo curso en general, ayuda con la integración de los extranjeros, como señala en el siguiente ejemplo:

*P2: “Ver y considerar la panorámica y no solo focalizarse, así como en los que les va mejor o los que le va peor, porque igual siento que todos tienen la misma capacidad y habilidades, entonces no debería ser diferente porque venga de otro país o haya tenido alguna otra experiencia creo yo.”*

A modo de síntesis, podemos señalar que los docentes P1 y P3 hablan de la importancia de la integración mediante el reconocimiento de las identidades culturales de cada extranjero, mientras que P2 se refiere a que entre menos distinciones se realicen, más se considera ésta integración. Cabe mencionar, que ninguno de los docentes relata o considera situaciones ocurridas en sus momentos de clase en aula común.

**B. Acercamiento con otras realidades:** Los docentes señalan como un aspecto positivo en el clima de aula, la oportunidad de que conozcan y compartan con otros estudiantes de diversas nacionalidades para indagar e intercambiar experiencias y vivencias referidas a la realidad. El docente P2 comenta sobre el interés que surge de los estudiantes ante conocer estas realidades en otros países, contando que:

*P2: "Los chiquillos igual les llama la atención que venga gente de afuera, les preguntan cosas, el tema del vocabulario, para ellos es interesante entonces no.... ahí como que se van nutriendo de esas cosas y van comparando."*

Mientras que el docente P3 señala el ver las otras realidades como un aspecto positivo también, para el clima de aula.

Ejemplo de entrevista:

*Entrevistador: "Y en el clima de aula ¿cuáles son los aspectos más positivos de la integración a estudiantes extranjeros?"*

*P3: "Claramente el ver otras realidades."*

En cuanto a los estudiantes migrantes P1 señala lo siguiente:

*P1: "He tratado de mostrarles cómo impacta a la realidad, tratar de hacer ese nexo entre extranjeros y chilenos"*

Finalmente, tanto los docentes P2 y P3 rescatan la importancia de adquirir conocimiento de otras realidades mediante las relaciones entre estudiantes; mientras que el docente P1 menciona intencionar los contenidos del quehacer docente con esta otra visión de la realidad extranjera.

**C. Diversidad e identidad:** Otro aspecto a valorar en el clima de aula, es la diversidad y heterogeneidad existente en el grupo curso. Señalan ser estudiantes muy distintos unos con otros, y reconocen esta diversidad como un aspecto positivo en el respeto a las diferencias entre sí mismos, y por ende una unión. En este sentido los docentes P2 y P1 concuerdan con los siguientes fragmentos de entrevistas:

**Entrevistador:** *“¿tú crees que hay buenas relaciones entre compañeros?”*

**P2:** *“Sí bastante buena. a pesar de que son bien diversos todos. todos tienen como diversas cosas, yo diría que son bastante unidos. Se ven bien. En el recreo se ve. Si se ríe uno se ríen todos, o no se molestan porque son gordos, flacos, feos, chicos. Sino que normal.”*

**P1:** *“Ahora están llegando colombianos, venezolanos, y yo creo que igual eso enriquece el clima de aula porque también tiene su historia, experiencia. Yo creo que eso también ha sido enriquecedor.”*

Mientras que el docente P3, no se refiere a la diversidad como tal, más solo menciona que:

**P3:** *“En primero c es un clima de aula positivo, ya que la mayoría quiere aprender.”*

Por lo tanto, el docente P1 y P2 concuerdan en reconocer la diversidad y autenticidad de las identidades personales como un valor enriquecedor al grupo, comprendiendo que éstas diferencias permiten una perspectiva más respetuosa y de reconocimiento al potencial que logra llegar a ser un grupo tan diverso entre sí. Mientras que el docente P3 sólo cuenta que el clima de aula es positivo,

independiente de los factores culturales, ya que la mayoría se muestran interesados por aprender.

**D. Participación:** Otro de los aspectos más valorados por los docentes es la existencia de momentos e instancias para que todos los estudiantes del aula sean partícipes de su proceso enseñanza-aprendizaje. Esto se ejemplifica en las siguientes citas extraídas de las entrevistas:

Ejemplos de entrevista a docentes:

*P3: "Viendo la panorámica y no pensando solo en un grupo. Así se genera un buen clima"*

*P2: "Siempre se trata de trabajar en pro de que todos aprendan"*

*P1: "yo creo que nunca ha habido como algún tipo de discriminación o se ha hecho alguna preferencia con estudiantes chilenos, bolivianos, peruanos, de hecho, había unos argentinos hace un tiempo. Nunca ha habido como eso, sino que -como te digo- todos por igual."*

En el caso de P2, P1 y P3 coinciden en que la participación debe ser para todos por igual, sin distinción de nacionalidad, otorgándoles las mismas oportunidades para que todos aprendan.

**E. Compañerismo:** Los profesores consideran que el curso mantiene una relación de unión y compañerismo en el grupo. Este valor ayuda a que no se normalicen prácticas discriminatorias ni de exclusión de estudiantes migrantes.

Tanto los docentes P1 como P3 consideran el grupo curso como integrador y acogedor con los estudiantes extranjeros que se incorporan al establecimiento, ellos señalan lo siguiente:

Ejemplos de entrevista:

P1: "Sus compañeros los atienden súper bien. Son súper bien valorados por sus compañeros y por los profesores igual."

P3: *"Los chiquillos son súper integradores, acogedores, como te digo. Por lo tanto, es muy raro ver acá que se segregue a los chiquillos que vienen de otros lados."*

Por otra parte, P2 también valora el grupo humano del curso, y cuenta sobre la compleja integración de la estudiante haitiana a pesar de la acogida de sus compañeros. En la siguiente cita cuenta que:

P2: *"es un curso muy bueno, que ha avanzado algo, que de una u otra manera trataron de incluir a la chica haitiana, pero ella con su forma de ser, pero insisto, no tiene que ver con su nacionalidad, sino más bien con su situación familiar para atrás que impide que ellos se puedan relacionar de buena manera."*

A partir de las valoraciones de los tres docentes entrevistados, se deduce que el grupo curso cuenta con una calidad humana acogedora referente a la integración de nuevos estudiantes migrantes, a pesar de las actitudes y formas de relacionarse que éstos tengan.

## V2.2.2. Aspectos más valorados por los estudiantes en el clima de aula.

**A. Motivación:** En este apartado se da a conocer que la base de todo tipo de enseñanza es la actitud del profesor para generar una motivación en la adquisición y comprensión de los contenidos.

A continuación, se rescatan algunos fragmentos de entrevistas a los estudiantes:

Ejemplos de entrevistas:

**EE3:** *"¡Súper motivados! Unos sí, otros no tanto, pero siempre es como que todos pueden aportar algo."*

**EC1:** *"Me gusta caleta venir al colegio y estar en clases, unas más que otras pero por lo general todos somos motivados con todo"*

**EC4:** *"Hay profes bakanes por que a uno le dan ganas de estar motivao' a participar y otros terrible fomes"*

**EC5:** *"Si... algunos profes son más entretenidos que otros y dan más ganas de estar atento a lo que hablan..."*

La motivación, es la habilidad socio-afectiva en donde se construyen los saberes no unidireccionalmente, sino que a partir de la actitud de los docentes para con los estudiantes, ya que se refiere a las emociones que se van desarrollando dentro del aula siendo éstas favorables u obstaculizadoras al generar aprendizajes. Por lo tanto, a partir de lo señalado por los 4 anteriores estudiantes tanto chilenos como extranjeros, existe motivación para la participación en algunas clases, y también como señalan los estudiantes EC5 y EC4, se puede rescatar que la motivación es un elemento valorado por ellos para acceder al aprendizaje.

**B. Participación:** Dos de los 5 estudiantes inmigrantes y tres de los cinco estudiantes chilenos entrevistados opinan que los docentes generan espacios y tiempos adecuados para propiciar e incentivar a la participación de todos sin distinción, indicando que no observan diferencia entre la participación de sus compañeros chilenos con los extranjeros. Los estudiantes extranjeros EE2 y EE4 coinciden con las siguientes frases:

Ejemplos de entrevista:

EE2: *“En general los que participan lo hacen super bien porque dan opiniones y todo eso, lo que permite avanzar de lo que están viendo actualmente.”*

EE4: *“como que te incentivan a hacer cosas”*

Mientras tanto que EC1, EC5 y EC3 señalan al respecto:

EC1: *“Algunos profes igual motivan a participar de las clases”*

EC5: *“Cuando queremos participar todos es mejor todavía porque sale todo bien y eso es bakan”*

EC3: *“Derrepente cuando hay que hacer trabajos en grupo es entretenido participar de los trabajos viendo a los demás disertar porque por ejemplo uno siempre quiere hacerlo bien o mejor que el otro”.*

A modo de conclusión, se puede evidenciar que tanto estudiantes extranjeros como chilenos coinciden en la idea de que los profesores crean ambiente y motivación a la participación en clases.

**C. Buena relación entre compañeros:** Entre el grupo de estudiantes existe una buena relación socioafectiva, ya que se transmiten respeto y compañerismo entre sí. Lo anterior se evidencia en las siguientes citas extraídas de entrevistas conducidas con estudiantes extranjeros:

Ejemplo entrevista estudiantes extranjeros:

**EE2:** *"En general nos sentimos a gusto con las clases, con todo ese tipo de cosas. Lo hacemos divertido y prestamos atención".*

**EE3:** *"Acá pues me sentí bien, por lo menos nunca sentí una discriminación ni ninguna exclusión... siempre fue... Siempre tuve amigos y todo eso."*

Mientras tanto que dos de los cinco estudiantes chilenos confirman la información entregada por los estudiantes migrantes, señalando que:

**EC4:** *"Uno se ríe y le hace bromas a los extranjeros que llegan, pero siempre en la güena onda, ellos no se enojan porque igual nunca es faltando el respeto"*

**EC5:** *"No aquí nadie discrimina, de hecho, al contrario, hay terrible buena onda con todos, nos reimos en clases y en las actividades todos trabajamos"*

**EC1:** *"Nadie hace sentir mal a los compañeros que llegan de otros países, de hecho, nunca ha pasado nada todos nos llevamos bien con todos"*

Como se evidencia en las citas anteriores: No existe una percepción de ser víctimas de discriminación ni distinción por parte de estudiantes extranjeros

ni entre estudiantes en sí. Adicionalmente, tres de los 5 estudiantes extranjeros entrevistados señalan tener una buena relación con sus compañeros, mientras que el cuarto no responde a la pregunta. Lo mismo sucede con tres de los cinco estudiantes chilenos, quienes cuentan y afirman mantener una buena relación entre compañeros.

En general, los estudiantes concuerdan en que se mantiene un ambiente de respeto a la diversidad en general y en todo contexto. Participan y se agrupan sin mayores diferencias de ninguna índole, no existiendo menciones a momentos en donde domina una cultura más que otra, sino que la comunicación misma sería la base fundamental.

### **V2.2.3. Principales dificultades identificadas por los docentes en el clima de aula:**

En general, los tres docentes entrevistados señalan no identificar grandes o notorias dificultades en el clima de aula. Señalan que a veces los estudiantes difieren en las ideas o puntos de vista, pero que es debido a la diversidad identitaria y de intereses que tiene el curso en general, respondiendo a una actitud positiva al considerar la heterogeneidad de ideas y pensamientos que implica un grupo numeroso de personas. Esto, afirmado por el docente P2 en el siguiente ejemplo:

Ejemplo de entrevista:

P2: *"Yo creo que no tiene que ver con que sean extranjeros o migrantes o de otros países, tiene que ver más con personalidades, cosas que se pueden dar en el trabajo, con estudiantes de la misma nacionalidad, como ese tipo de problemas que a uno no le gusta más una cosa, al otro la otra, esas podrían ser las dificultades..."*

Mientras tanto, el docente P3 comenta que el curso no tiene mayores conflictos de ninguna índole, diciendo que:

P3: *"En primero C es un clima de aula positivo"*

Finalmente, el docente P1 afirma, al igual que P3 que no existen conflictos en el aula y que se mantiene una relación de respeto entre compañeros, señalando que la única observación que haría sin categorizarla como una dificultad, es que en el espacio físico de la sala los estudiantes se agrupan por nacionalidades. En el siguiente fragmento de entrevista cuenta que:

P1: *"Hay una relación de respeto, sin embargo, siento que todavía los chiquillos de cierta nacionalidad se juntan, uno los ve en la sala como se sientan, nosepo mm los peruanos se sientan en tal fila. Siento que todavía no se logra esa integración, pero si hay una relación de respeto entre ellos"*

Por lo tanto y a modo de síntesis, se puede concluir que, desde las entrevistas con los docentes, no se evidenciaron dificultades en el clima de aula en el contexto del primero medio c, y que los grupos conformados en el curso fueron creados por afinidades humanas, y no por existir algún tipo de discriminación o distinción entre estudiantes chilenos y estudiantes migrantes.

**V2.2.4. Principales dificultades identificadas por los estudiantes en el clima de aula:**

No se evidencian dificultades por parte de los estudiantes en el clima de aula.

A modo de conclusión de la subcategoría de clima de aula, y a partir de las anteriores dimensiones desglosadas, se puede evidenciar que en general los docentes rescatan el valor de la integración reconociendo las identidades culturales de cada extranjero y la importancia de adquirir conocimiento de otras realidades mediante las relaciones humanas entre estudiantes, valorando la diversidad y autenticidad de las identidades personales como una cualidad enriquecedora para el grupo, comprendiendo que éstas diferencias permiten una perspectiva más respetuosa. Señalan que el clima de aula es positivo, en donde mencionan que el grupo curso se caracteriza por su calidad humana y acogedora con respecto a la integración de los nuevos estudiantes migrantes. Coinciden en que la participación debe ser para todos por igual, sin distinción de nacionalidad, otorgándoles las mismas oportunidades para que todos accedan a los aprendizajes.

Con respecto a los estudiantes, tanto extranjeros como chilenos coinciden en la idea de que los profesores crean el ambiente y motivación a la participación en clases, destacando que la motivación es un elemento vital para adquirir los aprendizajes.

Para los estudiantes extranjeros, no existe una percepción de sentirse víctimas de discriminación ni distinción por parte de sus compañeros en general. La mayoría concuerda en que se mantiene un ambiente de respeto a la diversidad en general y en todo contexto. Participan y se agrupan sin mayores diferencias de ninguna índole, donde no hay dominación de una cultura sobre otra, sino que la comunicación misma sería la base fundamental de las relaciones afectivas entre compañeros.

## CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

La investigación realizada permitió develar la práctica docente en el aula intercultural cual tiene como característica general, el pasar el currículo nacional creado por el MINEDUC, según las bases curriculares establecidas por año y/o nivel en la educación chilena.

El aula en estudio, es la que cuenta con mayor cantidad de inmigrantes del establecimiento. Este grupo de estudiantes es considerado como un igual, sin distinción en cuanto a diferencias cognitivas referidas a los conocimientos logrados o los por lograr, como también en la integración sin ningún tipo de discriminación por parte de toda la comunidad educativa. No obstante, hace falta mayor desarrollo del concepto práctico de la inclusión en términos de crear instancias en las que puedan dar a conocer sus culturas y que la comunidad educativa aprenda desde la reciprocidad, para lograr un enriquecimiento cultural.

Específicamente, en relación a la característica intercultural, se concluye que los docentes no trabajan explícitamente el concepto de interculturalidad en el aula, sino más bien desde la visión de la diversidad cultural en la educación con una práctica integradora, donde la cultura solo recae en ser reconocida y respetada, y no inclusiva de atender íntegramente a las necesidades que requiere el aula intercultural.

En pocas ocasiones los docentes buscaron realizar estrategias diversificadas, a pesar de -en su mayoría- tener la intención de llegar en aprendizaje a todos los estudiantes y que, a partir de esto, decimos *intentan* porque se pudieron evidenciar situaciones específicas en donde un estudiante que provenga de un país no latino, -por ejemplo, Haití- debe verse enfrentado a complejas barreras que obstaculizan el acceder a los aprendizajes, como lo es el idioma. Barrera u obstáculo que impide al estudiante emitir y recepcionar la información, y de la cual no existe un encargado (como un traductor o mediador intercultural) que atienda y aborde esta necesidad, recayendo esta responsabilidad principalmente en el rol que ejerce el educador diferencial como agente educativo en la diversidad, y no así con los docentes de asignaturas con quienes se podría realizar una red de apoyo.

Las metodologías docentes tienen en general, las características de rescatar y reconocer que existen diferencias culturales; sin embargo, no se generan espacios para abordar las diferentes perspectivas o puntos de vista que tienen los estudiantes provenientes de otras culturas. Lo anterior, se evidencia al comienzo de las clases en donde los docentes activan los conocimientos previos de todos los estudiantes insertos en el sistema educativo chileno, sin considerar la diversidad de culturas educativas existentes en la sala de clases.

Por otra parte, la mayoría de los docentes presentan flexibilidad en el desarrollo de las actividades cuando éstas lo requieren, ya que valoran el compromiso y participación de los estudiantes.

En lo referido a planificación se constata que los docentes integran a los estudiantes extranjeros, pero no bajo una diversificación curricular más que la realizada por la educadora diferencial. Los docentes entrevistados exponen que les interesa adquirir diversas estrategias para realizar sus clases, no obstante, ningún docente entrevistado señala haber tenido algún tipo de capacitación en su formación docente, entendiendo que no solamente los profesionales en educación diferencial debieran tener las habilidades de generar estrategias diversas, sino que también debería ser considerado un aprendizaje para todas las carreras pedagógicas con el objetivo de no generar una educación homogenizadora, sino también que atienda a las necesidades del aula en general.

En relación a las instrucciones que los docentes utilizan, se evidencia que, la mayoría de los casos, estas se emiten de manera clara y precisa, y en situaciones en que los estudiantes no comprendan, se genera una flexibilidad por parte del docente, explicando nuevamente paso a paso cada instrucción.

En los tres casos de docentes expuestos, se genera aprendizaje sin distinciones culturales, sin embargo, no cuentan con las herramientas para ello. En dos de los tres casos las preguntas buscan principalmente el recordar conocimientos previos para relacionarlos con los nuevos. La diversificación de las planificaciones docentes busca en todo momento no caer hacia una segregación e ir variando en estrategias, sin embargo, todavía queda la tarea pendiente de si realmente se atiende a la inclusión educativa, la cual busca ir más allá de promover acción y expresión o las múltiples formas de representación de un contenido, sino también -y no menos importante- la motivación que se genera en el quehacer docente hacia los estudiantes.

Respecto a las oportunidades de participación, uno de los aspectos más valorados por los docentes es el propiciar la participación en clases de todos los estudiantes. Mientras que también éstos reconocen a los docentes como generadores de espacios y momentos para incentivar a la motivación y participación de todos, asegurando que no se viven prácticas ni diferencias entre la participación de sus compañeros chilenos con los extranjeros. Sin embargo, en uno de los casos observados se pudo dar cuenta que en ocasiones existe una participación obligada en comparación con los otros dos docentes que entregan los espacios y tiempos necesarios para que los estudiantes reflexionen y opinen sobre el contenido.

Los tres docentes, coinciden en el discurso que todos los y las estudiantes tienen las mismas capacidades y habilidades sin importar la nacionalidad para aprender un contenido, sin embargo, en la práctica discrepan que utilizan las mismas estrategias para el curso en general, sin valorar las experiencias y vivencias de los estudiantes extranjeros. Por otro lado, se nombra la falta de tiempo para poder cambiar el enfoque de sus clases, específicamente la docente de historia ya que en su rama podría incluir contenido del país de procedencia

de los estudiantes extranjeros. En cambio, se encuentra la discrepancia con un docente el cual tiene privilegios con un grupo en particular de estudiantes que mayormente participan en su clase, haciendo notoria la preferencia en la práctica, y no así en su discurso docente.

Desde la información recolectada y según el marco teórico, podemos afirmar que la práctica docente continúa realizándose desde un quehacer pedagógico enfocado en el asimilacionismo, el cual ignora a las culturas minoritarias que se van integrando al sistema educativo mientras que se antepone la cultura chilena local y dominante, continuando pendiente la reflexión constructiva en pro a la educación intercultural, cuestionando con mayor profundidad el currículo y la falta de políticas públicas que permitan adaptarlo a las nuevas necesidades que requiere el recibir y mantener el acceso a la educación chilena a estudiantes extranjeros.

Chile, necesita una contextualización de la enseñanza no sólo en cuanto a las posibles dificultades de aprendizaje que presenten los y las estudiantes, sino que también tener una visión integral con sus vivencias, perspectivas u opiniones sin que una cultura domine sobre otra, con el fin de aceptarse y relacionarse entre sí. Más aún cuando vemos que el fenómeno de la migración será algo que va a continuar por varias décadas sin un tiempo establecido de término. Por lo tanto, en el aula multicultural investigada se evidencia que sólo existe una integración y aceptación de la diversidad cultural de los estudiantes, promoviendo el acceso a la educación, pero no así en abordaje en las metodologías de enseñanzas. Es decir, una inclusión educativa que busque velar por reconocer, aceptar y mantener las identidades culturales sin observarlos como una dificultad, sino que como un espacio de construcción de reflexiones en la misma práctica docente.

Por otro lado, para los docentes el tema del abordar pedagógicamente la diversidad cultural de los estudiantes, negaría su creencia de que todos los estudiantes tienen las mismas capacidades para aprender cómo se evidenció en un caso puntual con una estudiante haitiana, en que el abordaje necesario en su desarrollo no era concordante al ritmo del curso en general, sino más bien precisaba de identificar sus conocimientos previos y ritmos de aprendizaje. Éste fue un desafío general para los docentes de asignatura, ya que no se sentían capacitados para atender a las necesidades requeridas por la estudiante, derivando la responsabilidad directamente a la profesora del programa de integración escolar (PIE).

El ejemplo anterior, nos permite reflexionar sobre cómo lograr la creación de una educación intercultural en Chile, adentrándonos en resignificar el rol que actualmente cumple la educadora diferencial atendiendo a las diferencias, y previniendo los obstáculos y barreras que puedan presentarse en el proceso educativo de cada estudiante. Esta misma práctica, debería ser realizada por todos los docentes de asignatura, ya que es necesario que cuenten con las herramientas suficientes para planificar y al mismo tiempo diversificar sus clases según las necesidades requeridas de cada grupo curso. A su vez y paralelamente, es imprescindible el trabajo colaborativo entre docentes para lograr encontrar la manera de llegar a las metas curriculares establecidas.

Estos resultados nos permiten concluir que las metodologías utilizadas, en un docente en específico se practican de manera autoritaria y tecnicista. Mientras que, los otros docentes utilizan metodologías basándose en la participación bidireccional.

En relación a los tres docentes coinciden con el autor Henríquez(s/a) ya que los docentes reconocen que existen diferentes culturas dentro de un aula,

pero aun así enseñan de una manera hegemónica donde no se acepta la lógica de incluir otras culturas, rigiéndose por la que tenga mayor demanda, siendo en este caso los chilenos. Esto coincide también con lo planteado por los autores Bustos y Gairín(s/a) quienes se refieren fundamentalmente al currículum, evidenciando a los docentes investigados siguen las bases curriculares del MINEDUC para la realización de sus clases y evaluaciones, sin tomar en consideración la diversidad de experiencias y modelos educativos que traen consigo los estudiantes extranjeros.

En relación al clima de aula, se puede decir que en el aula del primero medio se aceptan entre estudiantes chilenos y migrantes, coincidiendo con el autor Aguado Odina(s/a) quien se refiere a la multiculturalidad como la acción de aceptar a otro y convivir entre diversas culturas, pero no aprendiendo y relacionándose entre sí. Es decir, deben adaptarse al sistema, estructura y costumbres culturales del lugar al que llegan, sin poder mostrar o desarrollarse a partir de sus raíces y costumbres de la proveniente al emigrar.

También en relación al clima de aula, nuestra investigación evidenció que no existe diferencia de nacionalidad entre estudiantes. Sin embargo, ciertos estudiantes tanto extranjeros como chilenos, son tímidos al momento de participar y se quedan en silencio sin resolver sus dudas, habiendo una estudiante que por decisión propia decide trabajar sola y no en conjunto con sus compañeros.

En relación a las percepciones de los distintos actores respecto a las metodologías docentes, los tres aclaran preguntas, donde se destaca la docente de historia siendo la única quien realiza preguntas abiertas y diferentes estrategias para que los estudiantes logren comprender su materia, incluyendo el error como oportunidad de aprendizaje. En cambio, el profesor de lenguaje

mantiene una postura de autoridad, obligando al curso, buscando atención en su clase a través de preguntas cerradas a los estudiantes distraídos. Finalmente, el docente de matemáticas realiza un sistema lineal para crear sus clases, pero estimula la participación de todo el curso en los ejercicios, realizando preguntas al curso completo. Lo anterior fue valorado por los estudiantes, agregando que el profesor de lenguaje tiene preferencia por un grupo de estudiantes que participa más frecuentemente en sus clases.

En lo referido a los aspectos más valorados y coincidentes por los docentes, es el apoyo que reciben de las docentes en educación diferencial en el abordaje y diversificación de la enseñanza, como también en el apoyo en las dificultades de aprendizaje que puedan llegar a presentar los estudiantes. También, se rescatan las metodologías y la flexibilidad en el desarrollo de las actividades ya que el hecho de graduar las complejidades que tienen los contenidos, potencia aún más la facilidad de acceder a ellos.

De la misma manera, los tres docentes destacan la base de la responsabilidad y compromiso de los estudiantes como punto de partida para poder generar aprendizajes, en donde expresan la visión compartida de que los estudiantes chilenos a diferencia de los extranjeros, mantienen una actitud más indiferente y de menos seriedad con su desarrollo educativo

Mientras tanto los estudiantes, a diferencia de los docentes, abordan el tema de la participación generada en el aula, como punto valorativo para generar todo tipo de aprendizajes.

Los profesores identifican como principales obstaculizadores del aprendizaje el idioma en la estudiante haitiana solamente, ya que los demás tienen conocimientos e interés de aprender, incluso son más responsables y preocupados que los chilenos. No obstante, comunican que la falta de

conocimientos como docentes sobre la diversificación curricular es el principal desafío que deben lidiar, porque no conocen a profundidad cómo crear diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje, por esto que si piensan que todos tienen la misma capacidad para aprender.

En cuanto a los estudiantes, nuevamente recae la responsabilidad que tienen los docentes en actitud y/o motivación generada en las enseñanzas. Ya que, si antes se tenía a la participación como base, también esta misma se genera gracias a la motivación, si no hay emocionalidad en el aula difícilmente una actitud autoritaria docente será la clave para poder solucionarlo.

En cuanto a la interculturalidad, es importante decir que, en el análisis sobre los aspectos más valorados de los docentes, esto no se encuentra expresado y sólo se focaliza en el ámbito de las dificultades. Esto significa que en estas prácticas docentes no hay un pensamiento positivo o enriquecedor de aprendizajes a través de la diversidad cultural de los estudiantes, lo que conlleva a que el aula intercultural sólo radique en la sociabilización o espacios comunicativos entre estudiantes migrantes y los docentes, pero no creando consigo una base de reflexión sobre el quehacer docente principalmente en las metodologías. Todo esto basado en que no hay o no se promueven en la formación docente aquellas herramientas y/o habilidades necesarias para realizar una verdadera inclusión de la diversidad cultural en la enseñanza.

En lo referido a las valoraciones sobre el clima de aula, nuestra investigación evidencia teniendo en cuenta entonces el tipo de metodologías utilizados en su mayoría por los docentes, es necesario rescatar que los aspectos más valorados positivamente tanto para profesores como estudiantes, es la participación, ya que no se generan mayores conflictos entre los pares al

participar y conformar grupos de trabajo, en las clases se observa que el grupo curso se respeta entre sí.

La integración es rescatada como aspecto valorado superficialmente, ya que, si bien se respeta el acceso al derecho a la educación en un ambiente armónico entre docentes y estudiantes, no existe aún un compromiso por parte de la práctica docente con atender a las necesidades educativas que surgen desde las barreras asociadas a la diferencia cultural. En este sentido, los estudiantes se diferencian practicando una inclusión con los estudiantes extranjeros, ya que al relacionarse entre sí mismos sin discriminación ni distinciones, se enriquecen y potencian de conocimientos y saberes culturales, considerando toda identidad como única e irrepetible. Esto, permite mantener un ambiente de respeto a la diversidad en general y en todo contexto. Entre el grupo curso participan y se agrupan sin mayores diferencias que las genuinas de cada integrante del grupo.

Otro aspecto negativo importante de mencionar es la falta de capacitaciones hacia los docentes, tomando en consideración talleres que enseñen idioma para que las personas extranjeras mantengan su identidad e idioma. Además, capacitaciones en torno a la diversificación curricular donde se incluyan las culturas de los estudiantes extranjeros.

Finalmente, con motivo de generar un aporte a la temática intercultural en el aula, es que se creó una herramienta que busca mostrar las principales claves para la implementación exitosa en esta. Específicamente, una infografía, la cual tiene como objetivo ser una herramienta que dará a conocer algunas prácticas positivas que podrían prestar apoyo y orientación en la inclusión de estudiantes migrantes que se incorporan al sistema educativo chileno.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abarca Carimán, G. (2015). Educación intercultural bilingüe y los desafíos de su implementación. *Cuaderno de Educación*, 70, 1-5.
- Amparo Micolta León No. 7, (2005) páginas 59-76 © Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia
- Andrea Riedemann Fuentes. La Educación Intercultural Bilingüe en Chile ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? (INDIANA 25 (2008), 169-193)
- Angélica Rodríguez. Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado. (2012)
- Arango, J. (2000). Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración.

- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: Luz y sombra. Revista Migración y Desarrollo.
- Arnaldo Hernández Yulcerán. El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula.
- Atwater, M. (2010). Multicultural ciencia educación and currículo material. (103-108) Diagnóstico de la condición de vulnerabilidad en enseñanza media.
- Auxiliadora García Rafaela. Programas de Educación Intercultural (1997)
- Barudy, J.; Marquebreuq, A. P. (2006). Hijas e hijos de madres resilientes
- Berrios -Valenzuela, Ll. y Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar.
- Bezares, P. (2008). Terminología migratoria. Guatemala: Mesa Nacional para las Migraciones (MENAMIG)
- Borquez, V. y Salvo, J. (2015). Comunidad y asociatividad migrante en Santiago de Chile (1990 –2014). Un rescate de las experiencias de lucha y dignificación en organizaciones y asociaciones de migrantes.
- Blanco, M. (2001). El alumnado extranjero. Un reto educativo.
- Bustos, R y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contextos de frontera.
- Carmen Aura (2006), Enfoques teóricos sobre la, percepción que tienen las personas.
- Carbonell, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre*. Madrid: Catarata
- Carlos Durán, Multiculturalismo, publicidad y ciudadanía. Revista Latinoamericana, Volumen 11, Nº 31, 2012, p 125-140.
- Dagmar Raczynski (2008). Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias.

- Departamento de Extranjería y Migración (DEM), 2017.
- Encuesta para la enseñanza media 2017 del Establecimiento Liceo de la Comuna de Independencia.
- Favaro, G. (2007). La familia inmigrante. pp. 8-48
- FerraoCandau (2010) Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales.<http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2015/06/150606.pdf>
- Felipe Jiménez “Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual” (2014)
- Franco Laura; (2012) Migración y Remesas en la Ciudad de Ixmiquilpan, editorial UAEH, Pachuca Hidalgo, México
- Fundación Sol (2016). Salario Mínimo y Casen 2013. Trabajadores ganando el salario mínimo o menos en Chile. Documentos de trabajo del Área de Salarios y Desigualdad
- Giménez, C. (2003a). *Qué es la inmigración*. Barcelona: Integral.
- Giménez, Carlos, “Guía sobre interculturalidad”. CA, Guatemala, 2000
- Glosario sobre migración (2006), Organización Internacional para las Migraciones (OIM)
- Guillermo Pablo, Coexistencia de los tres modelos de integración en España. Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales, núm. 13, 2012, pp. 225-237 Asociación Castellano Manchega de Sociología Toledo, España
- Gutiérrez Guerra Ivis (2011), El debate científico sobre Migración Internacional y Desarrollo
- Herrera Benítez, Prácticas docentes en aulas con estudiantes inmigrantes
- Herrera, R. (2006), La perspectiva teórica en el estudio de las migraciones.
- INJUV (2011). Jóvenes migrantes: inclusión social y desafíos para las políticas públicas en juventud (vol. 5). Observatorio de la Juventud.

Santiago: Instituto Nacional de la Juventud. Ministerio de Planificación Gobierno de Chile.

- Katherine Keim Riveros (2014), Hacia la construcción de un nuevo significado de educación multicultural desde la corriente multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica en Chile
- Loreto Mora Olate (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000): Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad, Madrid, Catarata.
- Mardones, P. (2010). *Somos iguales, somos diferentes. Migrantes en Chile mirados desde la escuela*
- María Ester, Procesos migratorios, identidad étnica y estrategias adaptadas en las culturas indígenas de Chile: Una Perspectiva Preliminar.
- Martínez Rodríguez, R. (2011). La construcción del otro a partir de estereotipos y la reproducción de los prejuicios a través del lenguaje y del discurso de las élites.
- Massey, D. S. (2000). Teorías sobre la migración internacional: una reseña y una evaluación
- Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. Ponencia presentada en Foro de Educación Mundial, Buenos Aires
- Olga Calderón, (2013), La cooperación bilateral Guatemala - México en el tema migratorio: Cronología y evaluación de las reuniones de trabajo del grupo binacional sobre asuntos migratorios Guatemala - México, de 2000 a 2010
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Integración de Inmigrantes. *Fundamentos de Gestión de la Migración, 3.* (s/pp).

- Peiró, S. Merma, G. (2012). La Interculturalidad en la Educación. situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. junio 2, 2018, sitio web: <http>
- PNUD. 2002. Desarrollo Humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural.
- Paulo Freire: educación y emancipación.
- Propuestas de Organizaciones Territoriales Mapuche Al Estado de Chile (2006).
- Quilaqueo, D. y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas
- Remedios Guzmán Luis A. Feliciano Ana B. Jiménez Llanos, Revista de Educación, 355. Mayo-agosto 2011, pp. 547-570 Fecha de entrada: 03-12-2008 Fecha de aceptación: 17-02-2009
- Riedemann, A. (2008). La educación intercultural bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?
- Sales, Auxiliadora. Programas de Educación Intercultural... Bilbao. 1997. Pág. 46
- Sánchez, B. Martínez, J. (2006). Multiculturalidad e Inmigración Criterios para la Escuela Lasaliana.
- Santos Guerra, M. Á. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. Eikasia, Revista de Filosofía, vol. 5, n. 28, 175-200.
- Sara Joiko y Alba Vásquez (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile
- Sayed-Ahmad Beiruti, N. (2013). "Proceso migratorio, diversidad sociocultural e impacto sobre la salud mental". Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 54, p. 87-101.
- Serie miradas país, volumen n°1 calidad del empleo asalariado en la población migrante de la región (2017).

- Solòrzano Fernanda (2003). El sentimiento abrumador de la inmigración.
- Stark, Oded (1993). La migración del trabajo. Editado por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de España, Madrid, 462 p.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2010). El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile. Editorial: Universidad de Deusto
- Suárez, D. L. (2010). Jugando y construyendo identidades en el patio de recreo. Etnografía en una escuela con niños/as hijos/as/as de inmigrantes y niños/ as chilenos/as.
- Sylvia Schmelkes. Interculturalidad, democracia y formación valorar en México.
- Tijoux, M. y Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de radicalización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14 (42), 247-275.
- Ubaldo Martínez, Teorías sobre la migración
- Universidad Diego Portales (2017). *Informe anual sobre Derechos Humanos en Chile 2017*. Santiago
- Williamson G; Montecinos, C.. (2011). Educación Multicultural práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza. Chile.
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas.
- Žižek, S. (2003). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires.

## Webgrafía.

- Departamento de Extranjería y Migración (DEM)  
<http://www.extranjeria.gob.cl/>
- Evaluación y propuesta de mejora del procedimiento para que los inmigrantes profesionales ejerzan en Chile, concurso 2014  
<https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/01/presentacion-inmigrantes-profesionales-en-chile-propuestas-para-mejorar-su-ejercicio-profesional.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). Inmigrantes: principales resultados. Recuperado de [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN\\_2015\\_INMIGRANTES\\_21122016\\_EXTE-NDIDA\\_publicada.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_INMIGRANTES_21122016_EXTE-NDIDA_publicada.pdf)
- Mineduc. (2017) ¿Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile? julio 6, 2018, de Mineduc Sitio web: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/EVIDENCIAS-37-System-Review.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Migrantes. Recuperado <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001435/143557s.pdf>

- Universidad de La Frontera. <http://humanidades.ufro.cl/images/libros/libro-EDUCACION-MULTICULTURAL.pdf>
- <https://centroestudios.mineduc.cl/wp>
- <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v17n3/v17n3a01.pdf>
- [http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=34321&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=34321&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- [http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/NINOS%20MIGRANTES%20baja.pdf](http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/NINOS%20MIGRANTES%20baja.pdf)
- UNESCO. (2002). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Johannesburgo. Véase en : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
  
- La entrevista, recurso flexible y dinámico. Laura Díaz-Bravo, Uri Torruco-García, Mildred Martínez-Hernández, Margarita Varela-Ruiz. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext)
- Análisis de Encuestas. Elena Abasealylldefons Grande. [https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=qFczOOiwRSgC&oi=fnd&pg=PA9&dq=encuestas&ots=eBYvFeU4Yh&sig=QstRCL54mQeB\\_yqRkRP5bwpIVUE#v=onepage&q=encuestas&f=false](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=qFczOOiwRSgC&oi=fnd&pg=PA9&dq=encuestas&ots=eBYvFeU4Yh&sig=QstRCL54mQeB_yqRkRP5bwpIVUE#v=onepage&q=encuestas&f=false)
- Artículos especiales metodología cualitativa
- Grupo focal: Una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. Maira Buss, Thofehn, María José López Montesinos, AdrizeRutz Porto, Simone Coelho Amestoy, Isabel Cristina de Oliveira Arrieira, MarzenaMikla
- [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962013000100016](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962013000100016)

- Martínez, J. (Diciembre 2011). MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. Silogismo, 8, 34  
<http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Melero, N. (2011), EL paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales. julio 7,2018, de Universidad de Sevilla Sitio web: [https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art\\_14.pdf](https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf)
- Campos, G. Lule N. La observación, un método para el estudio de la realidad. Revista Xihmai VII (13), 45-60, Enero-junio de 2012  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Maldonado, C. Clima de aula y estrategias de enseñanza. año 2016. repositorio universidad de Chile. Véase en :  
<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/145260/Clima%20de%20Aula%20y%20Estilos%20de%20Ense%C3%B1anza.pdf?sequence=1>
- Hernández, C. Metodologías de enseñanza y aprendizaje en altas capacidades. año-.Universidad de la Laguna. Véase en <https://gtisd.webs.ull.es/metodologias.pdf>
- Vásquez, E. (2007). La diversidad en el aula, el gran desafío en la actualidad. ¿Están él y la docente preparados para enfrentarlo? Revista educare vol. extraordinaria 1 ,p.29- 46
- Barreda, M. (2012).El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta. Universidad de Cantabria, 45 páginas. Véase en:<https://educrea.cl/docente-gestor-del-clima-aula-factores-cuenta/>
- Montero, M. (2000).La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. Revista de currículum y formación del profesorado, 4 (1). Véase en :<https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART5.pdf>
- Rother, T. Conflicto intercultural y educación en Chile: Desafíos y problemas de la educación intercultural Bilingüe (EIB) para el pueblo

mapuche (2005). Revista Austral de Ciencias Sociales 9: 71-84.Véase en:  
<http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n9/art07.pdf>

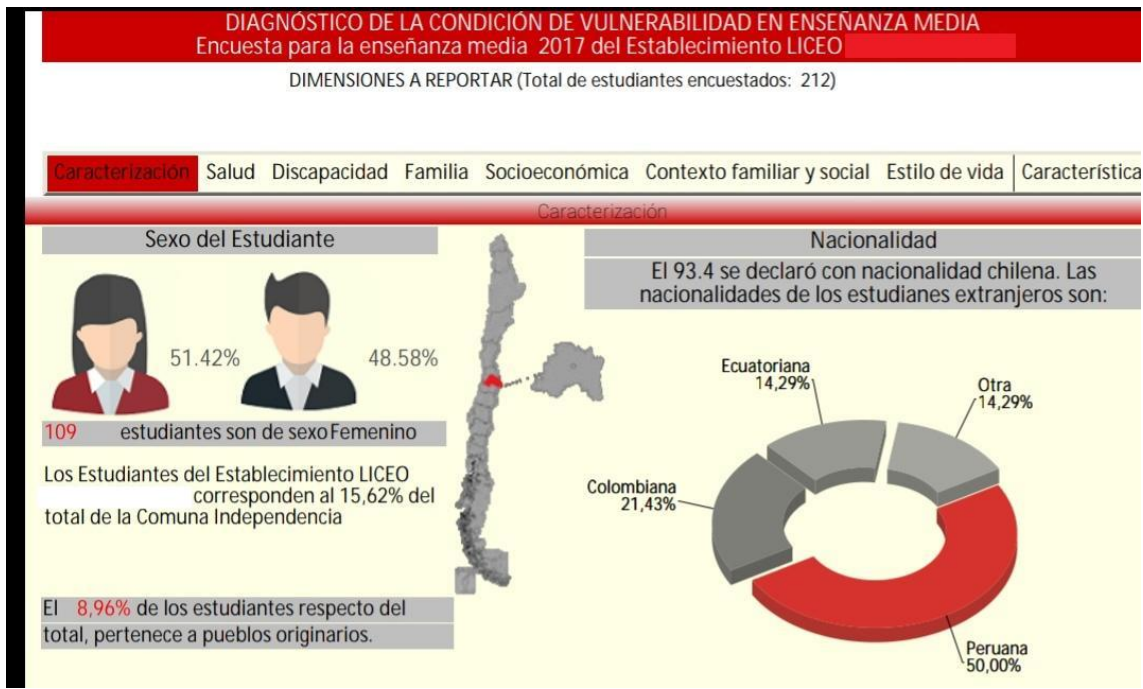


## ANEXOS

### Índice

1. Gráfico de la población de extranjeros que cursan 1° medio del Liceo de Independencia.....	184
2. Infografía.....	185
3. Pauta entrevista a Docentes.....	186
4. Pauta entrevista a Estudiantes.....	188
5. Observación docente Historia y geografía.....	190
6. Observación docente Matemáticas.....	192
7. Observación docente Lenguaje y Comunicación.....	194

## Anexo 1



Fuente: Liceo de la comuna de Independencia.

**Anexo 2**  
**INFOGRAFÍA**

# 8 CLAVES INTERCULTURALES

**Para la convivencia social, diversidad cultural e identidad en el aula**

Adecuar el sistema educativo a la diversidad del alumnado y fomentar la adquisición de conocimientos y competencias interculturales, representa un reto de formación del profesorado no como tarea individual, sino como proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos.

## 1

**Formación Docente**

Para el disfrute pleno del derecho a la educación no es suficiente sólo garantizar el acceso en igualdad de condiciones a los sistemas educativos sino que, una vez en ellos, se apliquen los métodos que más eficaces y justos resultan para el conjunto de la población estudiantil.

## 2

**Acciones desde las estrategias del centro/aula.**

“Hablar de interculturalidad no es hablar de otros, es hablar de nosotros.” La pluralidad en las aulas genera oportunidades educativas y retos de cara al proceso de aprendizaje. Incluir en igualdad requiere contar con los medios humanos y materiales, técnicas y metodologías necesarias para no dejar a nadie al margen.

## 3

**Educación, inclusión y mediación.**

La familia es el primer agente socializador y educativo, en donde se adquieren valores y normas sociales. Por lo tanto, la educación debe tener en consideración la articulación cooperativa entre la familia migrante y la escuela, la cual contribuye a la integración del estudiante.

## 4

**Trabajo con las Familias.**

Toda persona que emprende un nuevo aprendizaje, lo hace a partir de conceptos, representaciones y conocimientos que ha construido con su experiencia previa y los utiliza como instrumentos de lectura y de interpretación que condiciona el resultado del aprendizaje.

## 5

**Educación de personas adultas.**

1. Facilitar el ingreso y apoyo al alumnado migrante en el sistema escolar y social 2. Fomentar un clima de acogida favorable y de atención en las relaciones entre el alumnado migrante y el autóctono 3. Promover el encuentro con otras culturas, 4. Estimular la relación entre el centro educativo y las familias migrantes.

## 6

**Protocolo de acogida.**

Considerar la escuela como espacio ideal de socialización lingüística. Las aulas, han de ser flexibles y estar en lugares donde el alumnado pueda socializar con el resto de estudiantes utilizando la lengua y participando en diferentes actividades con el aula de referencia.

## 7

**Atención y educación lingüística.**

Es ahora tiempo de abordar la convivencia intercultural desde una perspectiva global y compleja que, más que zurrir, busque tejer entre toda la población un nuevo marco más justo e inclusivo.

## 8

**Políticas Educativas.**

Es ahora tiempo de abordar la convivencia intercultural desde una perspectiva global y compleja que, más que zurrir, busque tejer entre toda la población un nuevo marco más justo e inclusivo.






### Anexo 3

#### Pauta de entrevista docentes

**Objetivo de la entrevista:** Recoger información respecto a las percepciones del/la docente sobre su experiencia en aulas interculturales, particularmente en términos de las metodologías que utiliza y el clima de aula que propicia.

1. ¿Cuánto tiempo lleva haciendo clases en aulas con estudiantes migrantes?
2. ¿Cómo ha sido tu experiencia en aulas con algún y/o algunos estudiantes extranjeros? ¿Qué aprendizajes rescatarías de ello?
3. ¿Qué es lo más complejo en la práctica en aula intercultural?
4. ¿Ha recibido o realizado cursos o capacitaciones sobre el tema? (si es así, cuénteme sobre estos cursos)
5. Y... Dentro de su formación como docente ¿usted ha recibido formación y/o capacitación sobre temas de planificación diversificada?
6. ¿Cómo han sido las modificaciones que ha debido realizar en su trabajo con estudiantes de una cultura distinta a la suya? (En objetivos, actividades, estrategias) ¿cuáles han sido? ¿Por qué?
7. ¿Qué estrategias ha utilizado usted?
8. ¿Cuáles han sido exitosas? ¿Y por qué crees que han servido?
9. ¿Cuáles no han resultado? ¿Por qué crees que no?

10. ¿Qué autocrítica realizarías ante la práctica inclusiva en la interculturalidad?

### Clima de aula

1. Sabemos que el liceo cuenta con una gran cantidad de jóvenes extranjeros... ¿Cómo se vivencia en el liceo la integración de jóvenes extranjeros?
2. ¿Cuáles son los aspectos más positivos? ¿Cuáles son los aspectos más complicados? ...y para la realización de sus clases, ¿esto influye?
3. ¿Podría describir su grupo de estudiantes? (características)
4. ¿Cuáles son los conflictos más comunes que se presentan en el aula? ¿Cómo los maneja usted?
5. Según usted ¿Cómo sería un clima de aula que propicie la participación de todos los estudiantes sin distinción de nacionalidad?
6. ¿Qué estrategias utiliza usted para propiciarlo?
7. ¿Qué autocrítica realizaría para mejorarlo?
8. ¿Qué opina sobre el manual de convivencia del establecimiento y la necesidad y compromiso de atender la interculturalidad?
9. ¿Qué sugerencia y/o crítica constructiva realizaría al liceo para atender la inclusión de estudiantes migrantes?

## Anexo 4

### Pauta entrevista a estudiantes

**Objetivo de Entrevista:** El objetivo de esta entrevista, es recabar información sobre las experiencias de jóvenes migrantes insertos las aulas estudiadas, específicamente en relación a cómo vivencian y perciben el clima de aula y las metodologías empleadas por los docentes.

➤ Metodología y participación.

1. ¿Hace cuánto estudias en este liceo?
2. ¿Cuál es la asignatura que más te gusta? ¿Por qué?
3. ¿Cuál o cuáles son las asignaturas que menos te gustan? ¿Por qué?
4. ¿Crees que el/los profesores incentivan la participación del curso? ¿Cómo participas tú de estas? ¿Cómo participan tus compañeros? Clase de Lenguaje/matemáticas e historia.
5. Y con respecto a las y los compañeros extranjeros ¿se nota una diferencia en la participación?
6. ¿Tú eres extranjero? ¿Qué nacionalidad?
7. ¿Hace cuánto vives en Chile?

Migrante	Nacido
¿Podrías contarme sobre tu experiencia en la escuela antes de llegar a Chile?	¿Podrías contarme sobre tu experiencia en la escuela siendo extranjero?

8. 7. ¿Es el primer establecimiento que cursas en Chile? Según respuesta se pregunta: ¿en cuales otros haz estado?
9. Cuando tienes dudas durante la clase ¿Qué haces para solucionarlas? ¿Cómo las enfrentas?

10. Al momento de trabajar en grupo o parejas ¿Con qué compañeros trabajan de mejor manera? ¿Te sientes a gusto?
11. ¿Qué autocrítica harías para que todos puedan sentirse a gusto? y ¿qué sugerencia harías a los profesores para mejorar o potenciar un buen ambiente en la sala?

Anexo 5:

Observación docente Historia.

Discursos a Entrevistas <u>Historia y geografía</u>	Práctica a Observación
<p>1. Metodología:</p> <p>Inicio</p> <p><i>"En la actualidad lo que me ha pasado es que han llegado alumnos Haitianos específicamente que es el tema del lenguaje, tanto comprensión oral y más aun mayor la escrita. (Complicación)."</i></p> <p>Desarrollo</p> <p>Al planificar se preocupa diversificar <i>"si, aunque todavía siento que el tema con los Haitianos, no lo logro, siento que todavía no logro llegar ah personalmente con una puntual con los otros niños que he tenido no tengo ningún problema."</i> Al mismo tiempo realiza con más de una estrategia sus clase, <i>"si va hacer una clase expositiva poner todo acompañado con imágenes,</i></p>	<p>1. Metodología:</p> <p>Inicio:</p> <p>Docente comienza recordando los conocimientos previos de la clase anterior, con el apoyo del curso completo y les comenta la clase que tendrán ese día.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Creo una especie de comunicación fluida por todo el grupo curso realizando preguntas abiertas sobre la materia y al mismo tiempo va en la pizarra escribiendo un mapa conceptual sobre los conocimientos previos y los de la clase.</p> <p>Conclusión:</p> <p>Al terminar el contenido lo hace unos 10 minutos antes que toquen la campana para recreo y comienza a recordar el mapa conceptual que ha creado con el curso completo y finaliza preguntando ¿qué es lo</p>

*esquemas, si estás haciendo la exposición en la casa ir haciendo un resumen paralelo en la pizarra, ocupar plumones de diferentes colores, videos, ósea darle de todas las formas que el alumno pueda acceder al aprendizaje, tu darle de diversificación de opciones para que él pueda llegar al conocimiento y tratar de motivar también."*

● Conclusión

Aparece nuevamente el tema de las capacitaciones

en donde a base del lenguaje para poder abordar el vocabulario que traen los y las estudiantes extranjeros,

la docente expresa lo siguiente a modo de autocrítica. *"Nada. Yo creo que hay estamos al debe de hecho*

*con el tema de la inclusión estamos al debe en todo, desde las dificultades de aprendizaje en adelante*

*no es parte de la malla de pregrado de ninguna carrera siendo que debiese ser parte de la malla curricular más sobre todo el tema de los idiomas así*

*que una gran barrera todas ahí."*

Es importante explicar que las barreras de

que más le gustó de la clase y por qué?

aprendizaje entendido en lenguaje de la carrera de la pedagogía en educación especial son aquellas limitaciones de acceso para el aprendizaje que puedan presentar uno o más alumnos durante su proceso escolar, por ende la docente al nombrar esto da a entender la contradicción de que existe integración /inclusión de estudiantes extranjeros para estudiar en el liceo pero solo en ello y no de manera profunda en las metodologías ya sea por capacitaciones y/o enfoque de mallas curriculares chilenas en las demás asignaturas. El concepto de planificación diversificada, lo conoce porque estudió aparte de pedagogía en historia, también diferencial. Capacitaciones del DUA por interés personal. La interculturalidad lo menciona como poco interés y falta de tiempo de uno mismo para aprender del tema... *"ejemplo en el mismo caso de historia dedicarme un poquito no se al averiguar la historia de cada país para poder entrelazarla con mi clase"*

## Anexo 6:

### Observación docente Matemática.

Discursos > Entrevistas	Práctica > Observación
<p>1. Metodología:</p> <p>Inicio</p> <p>Comentó que en Liceo recibe muchos migrantes hace tiempo, lo que es muy beneficioso para éste, es decir <i>"los estudiantes que son de afuera, son mejor que los chilenos. Son más responsables, más educados -diría yo-, y a veces siento que les cuesta más y que por lo tanto se esfuerzan más por aprender y salir adelante"</i>.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Va aprendiendo con el tiempo y su experiencia sobre las estrategias que pudiese utilizar con los cursos en general.</p> <p>Al mismo tiempo menciona a la niña haitiana <i>"es complicado con ella porque acá usamos tecnicismo que quizás ellos acá no manejan y por lo tanto se hace más difícil el trabajo"</i>, más aún si no conoce el lenguaje en su totalidad.</p> <p>Al momento de planificar las clases con su experiencia comenzó en un inicio <i>"reducir la dificultad de los ejercicios"</i>, lo que funcionó con el</p>	<p>1. Metodología:</p> <p>Inicio</p> <p>Pregunta conocimientos previos sobre la materia, si recuerdan el contenido y los ejercicios.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Realiza ejercicios de lo más básico al complejo.</p> <p>Comenzando por el gráfico, coordenadas (dibuja los puntos en el plano cartesiano), luego realiza paso a paso los ejercicios. Da tiempo para consultar (dudas) y copiar. Sigue escribir ejercicios en la pizarra dando instrucciones para desarrollar y los estudiantes que tengan dudas levantan la mano o lo llaman, él va puesto por puesto respondiendo dudas, hasta que lo realiza en la pizarra completa para el curso.</p> <p>Preguntando lo entendieron, tienen dudas, al ver que ningún estudiante no lo comprendiera, escribo más ejercicios (dando tiempo necesario para desarrollarlos)</p>

curso excepto " *con la niña Haitiana necesitaba un colchón desde lo básico de matemática*", incluso al bajar el contenido no ha dado resultado con la estudiante, tiene un nivel en desventaja con sus compañeros.

*"Trato de cuando uno planifica, hace un ejercicio o una prueba, como de abarcar todo, de ver y considerar la panorámica y no solo focalizarse, así como en los que les va mejor o los que le va peor, porque igual siento que todos tienen las mismas capacidad y habilidades, entonces no debería ser diferente porque venga de otro país o haya tenido alguna otra experiencia creo yo"*

Termina: Preguntando conceptos de la clase, cómo se desarrollan los ejercicios....

#### Conclusión

Se observa que el docente se encuentra al tanto de las posibles barreras que se puedan presentar en ocasiones específicas como por ejemplo el idioma con las estudiantes haitianas, sin embargo se dispone a poder llevar la enseñanza a todos sin segregarlos por nacionalidad , en conjunto con promover el recordar aprendizajes previos para así unirlos con los conocimientos nuevos, graduando las complejidades y siempre dejando un espacio para que la mayoría participe en la realización de ejercicios , para abordar las consultas o dudas que se generen mediante una relación docente-estudiante dialógica sin acabar en el autoritarismo.

## Anexo 7

### Observación docente Lenguaje y comunicación (docente extranjero)

Discursos > Entrevistas	Práctica > Observación
<p>Inicio</p> <p>El profesor nos da a entender que en el curso no tienen diferencia y discriminación entre diferentes nacionalidades.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Sobre trabajar con diferentes migrantes el responde "<i>ami me gusta trabajar con ellos porque su nivel de análisis es un poco mayor, responsables, comprometidos</i>"</p> <p>Profesor "<i>no realiza diferencias con las nacionalidades, pero en el curso se encuentra un caso particular una niña de nacionalidad haitiana que trabaja la profesora diferencial con ella</i>" ...</p> <p>Sobre el poco conocimiento de planificación diversificados y en general de la educación él no se autocrítica en su quehacer docente, sino que una crítica al sistema de educación: "<i>uno siempre debe pensar en que todos</i></p>	<p>A.- Clase de control Lectura.</p> <p>Inicio</p> <p>Docente no comienza su clase hasta que el curso se pone de pie y en silencio para saludar.</p> <p>Desarrollo</p> <p>El realiza guías de lecturas iniciales todas las semanas, lo cual consiste en un texto de comprensión de lectura con preguntas de alternativas y vocabulario.</p> <p>Al estar respondiendo la guía el docente recuerda de manera que el vocabulario "<i>busquen en su celular con internet o sino nada que hacer. ....</i>, por otro lado otra estudiante le pregunta "<i>profesor creo que en la número 4 son dos las correctas</i>" docente: "<i>que una es mejor que la otra</i>" (tono al cual hace alusión a una actitud autoritaria) por parte del docente ya que no genera un espacio de aprendizaje retroalimentativo para aquel estudiante que no sabe algún concepto específico.</p> <p>Docente vuelve a recordar autoritariamente "<i>guía</i></p>

*deben aprender, y eso todavía creo que no se ha podido realizar. Ahora, la crítica va más hacia el sistema el cual no nos capacita y dónde hacer algo personalizado es difícil”.*

Conclusión:

El docente prioriza los aprendizajes por nivel que le exige el currículum, al momento de planificar sus clases no utiliza la diversificación porque no la conoce a profundidad y esa labor le realiza la profesora diferencial de ese nivel, por lo mismo el crítica al sistema por falta de esta información.

Sin embargo, el curso es bastante parejo en aprendizajes excepto la niña de nacionalidad Haitiana que tiene un nivel de educación menor al que cursa, este se ve refleja en el vocabulario, comprensión, etc, pero el docente no se hace cargo de ella porque dice que “ *es difícil, si te enfocas en uno solo la atención se te va y son 37 estudiantes más”.*

*completa sirve, guía a la mitad no se considera, baja la cantidad de guías. La suma de las guías es una nota de proceso”*

Finaliza la clase revisando la guía en voz alta con el curso y diciendo. “ *solicitó entrega de guía, repitiendo si no está completa no me la entreguen porque no será evaluada” ...*

B.-Clase de contenido nuevo.

Inicio: Considero aprendizajes previos antes de comenzar la nueva materia, preguntando ¿que recuerdan y para qué sirve? ”

Desarrollo: luego de obtener reflexiones entregó material nuevo el que debieran leer obligatoriamente en voz alta el curso, el profesor designaba turnos de lectura, al terminar todo el texto comenzó a pasar el contenido paso a paso, con la guía en mano.

Conclusión: Pasó el contenido necesario para ese día finalizando con una guía dando indicaciones e instrucciones sobre una actividad a realizar por grupos, explicando detalladamente por puntos nombrado en el papel.