



# ESTUDIO SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE DOCENTES CHILENOS QUE TRABAJAN CON ESTUDIANTES INMIGRANTES EN ESCUELAS PÚBLICAS DE LA REGIÓN DE VALPARAÍSO, CHILE

STUDY ON THE EXPERIENCES OF CHILEAN TEACHERS, WHO WORK WITH IMMIGRANT STUDENTS IN PUBLIC SCHOOLS IN THE VALPARAÍSO REGION, CHILE

**Andrea Flanagan-Bórquez (\*)**  
Universidad de Valparaíso

**Constanza Benavides-Cereceda**  
Consultora Altamira Ltda.

**Cristian Fuentes-Madariaga**  
Programa de Prevención Focalizada de Petorca

**Simón Kraemer-Ibaceta**  
Psicólogo clínico, San Felipe

**Mouryn Sepúlveda-Vicencio**  
Servicio de Salud Viña del Mar-Quillota.

## Resumen

Chile ha presentado un fenómeno migratorio que se ha acentuado significativamente en la última década, modificando notablemente las características de las poblaciones escolares y las dinámicas al interior de las salas de clases. La presente investigación cualitativa buscó conocer las experiencias de profesores chilenos que trabajan con estudiantes inmigrantes, analizándolas en base a los enfoques teóricos sobre inclusión, educación multicultural y profesores culturalmente receptivos. Se emplearon entrevistas en profundidad para conocer las experiencias de 22 profesores que trabajaban en cinco establecimientos públicos rurales o urbanos (tres escuelas primarias o básicas y dos liceos técnicos) de la región de Valparaíso. Los resultados muestran que la mayoría de las prácticas pedagógicas culturalmente receptivas se desarrollan en forma aislada o están ausentes, y que el compromiso y la valoración cultural surge desde el afecto y la empatía, a un nivel más bien intuitivo y basado en las características personales de cada docente.

**Palabras clave:** Educación y cultura; enseñanza; diversidad cultural; multiculturalismo; inmigrante.

## Abstract

In the last decade, Chile has presented a migratory phenomenon, which has significantly modified the characteristics of school populations and classroom dynamics. This qualitative study aimed to get to know the experiences of Chilean teachers who work with immigrant students, analyzing them based on theoretical approaches on inclusion, multicultural education, and culturally receptive teachers. The data collection technique used was in-depth interviews. The participants were twenty-two Chilean teachers who worked at five rural or urban public institutions (three elementary and two vocational-technical high schools). The results show that the majority of culturally receptive pedagogical practices are developed in isolation or are not present, and that cultural commitment and appreciation arise from affection and empathy, at a rather intuitive level, and based on the personal characteristics of each teacher.

**Keywords:** Education and culture; teaching; cultural diversity; multiculturalism; immigrant..

(\*) Autor para correspondencia:

Andrea Flanagan Bórquez  
Escuela de Psicología  
Universidad de Valparaíso  
Blanco 951, Valparaíso  
Correo de contacto: andrea.flanagan@uv.cl

©2010, Perspectiva Educacional  
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 24.03.2021  
ACEPTADO: 23.08.2021  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.60-Iss.3-Art.1218

## 1. Introducción

El fenómeno de la migración ha impactado notablemente en la realidad social de América Latina y el Caribe, en donde se estima que existen 7.6 millones de personas inmigrantes, de las que un 62.8% representan flujos migratorios entre países de la región (Martínez & Orrego, 2016).

En el caso de Chile, territorio donde se desarrolló este estudio, ha presentado un fenómeno migratorio que se ha acentuado significativamente en la última década, en donde el crecimiento económico sostenido suscitó condiciones para que el país se convirtiera en receptor de inmigrantes provenientes principalmente de la región latinoamericana y del Caribe (Castillo, Santa-Cruz & Vega, 2018). En el año 2019, la concentración mayor de inmigrantes residentes procedía principalmente de Venezuela, Perú, Haití y Colombia (Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración [INE-DEM], 2020). Actualmente, y según los registros oficiales, la cifra de extranjeros residentes en Chile asciende a 1.492.522, representando a un 8.49% de la población total del país (INE-DEM, 2020).

En el caso de la región donde se desarrolló la presente investigación (Valparaíso), esta constituye la segunda más alta en términos de concentración de inmigrantes, agrupando alrededor del 7% de la población extranjera residente en Chile (INE-DEM, 2020).

Sin embargo, y a pesar del crecimiento significativo del fenómeno migratorio en Chile en los últimos años, aún se evidencia un rezago en materia de políticas migratorias, condición observable en cada uno de los niveles del Estado (Castillo et al., 2018) y, especialmente, en el ámbito educativo.

A nivel educacional, los esfuerzos en políticas educativas orientadas a estudiantes inmigrantes han sido recientes, como puede apreciarse en la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2018), donde se desglosan un conjunto de herramientas normativas-institucionales del sistema escolar para abordar la escolarización de esos estudiantes. No obstante, sus intervenciones hasta el momento han tenido un alcance limitado, concentrándose principalmente en programas de regularización administrativa del estudiantado inmigrante matriculado en establecimientos públicos (Castillo et al., 2018).

Es importante señalar que la mayor parte del estudiantado extranjero asiste a escuelas públicas (57.1%), mientras que un tercio de esta misma población se escolariza en establecimientos privados con subvención del estado (34.5%), y solo un pequeño porcentaje asiste a escuelas

privadas sin subvención estatal (8.4%) (Córdoba & Miranda, 2018). Lo anterior da cuenta de la importancia que tienen las escuelas públicas para los estudiantes y familias inmigrantes, puesto que la mayor parte de este grupo se concentra en ellas. Así también, se destaca la preferencia que las familias inmigrantes tienen hacia estas instituciones públicas, en tanto son gratuitas, tienden a contar con vacantes disponibles y facilitan los procesos de admisión (Córdoba, Altamirano & Rojas, 2020).

En general, existe un consenso de que el fenómeno migratorio no solo ha traído cambios en las formas tradicionales de ver y concebir las sociedades, sino que también ha modificado las características de las poblaciones escolares y las dinámicas al interior de las salas de clases (Alismail, 2016). A nivel de comunidades educativas y prácticas al interior de ellas, Kaluf (2009) señala que una gran cantidad de docentes se encuentran poco preparados para una correcta inserción del estudiantado inmigrante, pues existe una tendencia entre los maestros a considerar cualquier trato diferenciado hacia ellos como una forma de discriminación. En este sentido, la creencia apunta a que la ausencia de diferencia en los tratos hacia estudiantes inmigrantes y estudiantes locales constituye una práctica antidiscriminatoria. Este fenómeno ha sido definido en otros países como *color-blind* (Nieto & Bode, 2018).

La investigación respecto a cómo el profesorado aborda la inmigración en Chile es muy reciente, especialmente en la zona central del país, lo cual releva la importancia de producir conocimiento empírico actualizado en la materia. Lo anterior se vuelve más relevante al considerar que la mayoría de los planes de estudios de las carreras de pedagogía en el territorio nacional carecen de alguna asignatura vinculada a la educación multicultural que contribuya a que el profesorado se encuentre formado para trabajar y enseñar a un cuerpo estudiantil cada vez más diverso en términos socioculturales (Sanhueza, Friz & Quintriqueo, 2014; Sánchez Espinoza & Norambuena Carrasco, 2019). En este contexto, algunas de las dificultades más frecuentes presentadas por los docentes en las escuelas son la promoción de la inclusión y atención a la diversidad desde un enfoque multicultural (Nieto & Bode, 2018). Diversos estudios han señalado que muchas veces los profesores poseen un foco curricular basado principalmente en las ideas y perspectivas de los grupos dominantes de la sociedad o de aquello que es significativo y valorado por estos grupos (Chan, Flanagan, Hermann & Barnes, 2015; Flanagan-Bórquez, Cáceres & Reyes, en prensa). Así, desde este marco, la promoción y cristalización de la educación multicultural en las escuelas implicaría contar con maestros capaces de darse el tiempo de conocer las características culturales de sus estudiantes y de integrar las diferencias generadas a partir de esas características en sus prácticas docentes, en sus planes de estudios, actividades y otras experiencias al interior de la sala de clases y fuera de ella (Alismail, 2016; Gollnick & Chinn, 2017). De esta forma, resulta crucial conocer las

percepciones de los docentes respecto de la migración, pues de estas dependerá no solo el trato que otorguen a los estudiantes inmigrantes o a sus logros académicos, sino que también la posibilidad de aportar activamente en la construcción de una cultura inclusiva dentro de las escuelas, entendida como una comunidad que promueve valores coherentes con los principios de democracia, solidaridad y respeto irrestricto a la diversidad (Cerón, Pérez & Poblete, 2017). En función de los antecedentes anteriormente expuestos, esta investigación abordó las experiencias del profesorado en relación a su trabajo con estudiantes inmigrantes en instituciones escolares públicas de la región de Valparaíso, Chile. De esta forma, el presente artículo describe y analiza las concepciones que el cuerpo docente tiene sobre la inclusión educativa, las prácticas que fomentan y dificultan la inclusión, y la valoración que tienen hacia sus estudiantes inmigrantes, los cuales son aspectos fundamentales a considerar para la promoción de establecimientos educativos inclusivos y orientados hacia la educación multicultural. A continuación, se presentan las perspectivas teóricas sobre la educación multicultural y las prácticas docentes inclusivas en las cuales se basa esta investigación. Consecutivamente se describe el marco metodológico, para luego señalar los principales resultados y, finalmente, conocer las principales discusiones y conclusiones del estudio.

### **1.1. Perspectiva crítica de la educación multicultural**

El presente estudio se fundamenta en los principios teóricos de la educación multicultural desde una perspectiva crítica, la cual ha sido ampliamente desarrollada en los países del norte de América. A diferencia de los otros enfoques, conservativo y liberal, la perspectiva crítica concibe la educación multicultural como un mecanismo para enfrentar las inequidades estructurales presentes en las sociedades y reflejadas en la educación a través de las escuelas (Alismail, 2016).

La educación multicultural es definida como un proceso de reforma educacional y un tipo de educación que es fundamental para todos los estudiantes, que confronta y rechaza el racismo y/u otras formas de discriminación, y acepta y reafirma el pluralismo en todas sus dimensiones (de género, lingüístico, religioso, etc.) (Nieto, 2018; Nieto & Bode, 2018). Asimismo, la educación multicultural permea y atraviesa tanto el currículo y las estrategias de enseñanza-aprendizaje como las interacciones y relaciones entre todas las personas de una comunidad educativa. Debido a que la educación multicultural se relaciona con la pedagogía crítica (Freire, 1994) y la justicia social, esta se centra en el conocimiento, la reflexión y la acción (praxis), las cuales son consideradas la base para un cambio social.

En función del modelo teórico elaborado por Nieto y Bode (2018), los principios orientadores de la educación multicultural son siete. En primer lugar, la educación multicultural es una educación antirracista, es decir, desafía, confronta y cuestiona los estereotipos, prejuicios e ideologías sesgadas hacia otras razas y etnias. Los profesores con esta perspectiva incluyen intencionadamente en el currículo tópicos sobre los mitos en cuanto a la inmigración. En segundo lugar, es una educación relevante y que se encuentra a la base de cualquier principio educativo y de acción. Tercero, la educación multicultural es importante para todos los estudiantes. Lo anterior significa que, bajo esta premisa, un profesor no solo se enfoca en aquellos alumnos que constituyen una minoría étnica o sexual, sino que también se preocupa por el estudiantado que pertenece al grupo dominante, pues se considera que ellos también deben ser educados en relación a cómo sus privilegios y niveles de poder han históricamente estructurado la sociedad. El cuarto principio refiere a que la educación multicultural permea todos los ámbitos de la escuela, tales como el currículo, los reglamentos de disciplina y convivencia, las relaciones entre los distintos estamentos de la comunidad educativa (*e. g.* estudiantes, profesores, apoderados, etc.) y las planificaciones. Desde este marco, la educación multicultural no queda reducida exclusivamente a eventos o actividades puntuales desarrollados una o dos veces durante un año escolar (*e. g.* día de los pueblos originarios, feria cultural). El quinto principio refiere a que la educación multicultural es una educación centrada en la justicia social. La justicia social implica tratar a cada persona con justicia, respeto y dignidad, junto con otorgar, no solo en forma declarada, todas las oportunidades para que cada estudiante se desarrolle y logre su máximo potencial y participación en una sociedad democrática. Lo anterior se logra a través de la entrega y el acceso a servicios y al capital social y cultural de cada sociedad. Finalmente, la justicia social conlleva afirmar y promover la cultura y capacidades de cada persona y/o las comunidades a las cuales ellos pertenecen y se identifican. El sexto principio considera que la educación multicultural es un proceso, el cual implica tiempo. Y el último se refiere a la estrecha relación entre la educación multicultural y los fundamentos de la pedagogía crítica (Freire, 1994), cuyo objetivo está orientado a promover comunidades de aprendizaje que fortalezcan el pensamiento crítico y el cambio social.

La educación multicultural fue creada para proveer a los educadores de una plataforma de trabajo que les permitiera enfrentar los desafíos de la creciente diversidad cultural existente en las instituciones escolares, junto con promover la equidad y justicia social en sociedades con una marcada historia de inequidad y segregación en términos raciales, lingüísticos, de género, religión y/o clase social (Banks, 2004). Desde este enfoque teórico, resulta clave el rol de los profesores como agentes que promueven de manera permanente y de forma transversal la diversidad e inclusión a nivel del currículo y en cada uno de los espacios de la escuela (Nieto & Bode, 2018).

## 1.2. Prácticas docentes inclusivas y culturalmente receptivas

La educación multicultural es por definición inclusiva (Nieto & Bode, 2018). Desde una perspectiva teórica, Brown (2016) postula que la inclusión, en sí, no es un concepto complejo y que constituye una base sólida para la equidad en las comunidades de aprendizaje en donde todos los estudiantes son bienvenidos. Sin embargo, es importante reconocer que, si bien existe un consenso en considerar que la inclusión es comúnmente aceptada desde su importancia en la educación, su aplicación práctica varía según el contexto y el momento. De este modo, si en la teoría la inclusión puede parecer clara, en la realidad cotidiana y de la práctica educativa la inclusión es un constructo que adquiere la forma de un continuo, con límites borrosos y difusos.

Dado el gran número de horas que el estudiantado permanece en la sala de clases, el aula es considerada un espacio crucial para promover y llevar a cabo procesos de inclusión (Escribano & Martínez, 2013; Flanagan-Bórquez & Raible, 2015), pues es ahí donde se producirían diálogos, interacciones e intercambios culturales que contribuirán a confrontar estereotipos, reducir prejuicios y entender otras realidades (Navas & Sánchez, 2010; Nieto & Bode, 2018). En este contexto, el profesorado inclusivo debe presentar ciertas características que permitan construir una educación inclusiva dentro del aula de clases, como la utilización de más de un método de enseñanza; las colaboraciones pedagógicas; las relaciones auténticas entre docentes y estudiantes; el establecimiento de límites y expectativas; las planificaciones variadas, y la reflexión sobre la enseñanza, entre otras (Escribano & Martínez, 2013; Nieto & Bode, 2018). El rol del profesor en la educación multicultural radica en entregar conocimientos desde distintos focos, incluyendo aquellos no pertenecientes a la cultura dominante, aceptar y promover la diversidad del estudiantado en sus diferentes niveles y desarrollar prácticas pedagógicas culturalmente sensibles o receptivas (Nieto, 1994).

La literatura ha definido como prácticas de enseñanza culturalmente receptivas (Gay, 2010; Irizarry, 2011; Nieto, 2020) aquellas desarrolladas por los profesores y que promueven la inclusión y la educación multicultural al interior del aula. Nieto (2020) señala las características claves que debe tener un docente culturalmente sensible o receptivo, las que refieren a tener una disposición y actitud que respeta y honra las individualidades de los estudiantes, así como sus culturas, experiencias e historias de vida; que incluye e incorpora transversalmente estos elementos tanto en el currículo como en la enseñanza, y que se compromete a continuamente estar aprendiendo sobre las características del estudiantado. Asimismo, los profesores que desarrollan prácticas culturalmente receptivas realizan una continua reflexión crítica sobre sus prejuicios, fortalezas y limitaciones, analizando cómo estas pueden afectar las formas de

enseñar a sus estudiantes. Finalmente, estos maestros valoran el lenguaje y la cultura tanto en el discurso como en la práctica (Nieto, 2018); continuamente esperan un trabajo excelente y de alta calidad por parte de todos sus estudiantes; reafirman las múltiples identidades de estos y amplían sus perspectivas de conocimiento; valoran las prácticas culturales de las familias de sus estudiantes, y ejemplifican con acciones un compromiso permanente con el aprendizaje y la mejora individual.

## 2. Metodología

El presente estudio empleó una metodología cualitativa, con diseño emergente, y bajo un paradigma socioconstructivista (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Guetterman, 2019; Creswell & Poth, 2017), a fin de conocer en profundidad las experiencias de profesores de escuelas públicas de la región de Valparaíso que trabajan con estudiantes inmigrantes.

Los participantes de este estudio fueron 22 profesores chilenos que trabajaban en cinco establecimientos públicos. De este conjunto, tres eran escuelas básicas y dos liceos técnicos. El criterio metodológico para trabajar con este tipo de instituciones radicó en el gran número de estudiantes inmigrantes que asisten a algún establecimiento escolar de la red pública (57.5%) (MINEDUC, 2018).

Del total de participantes, 10 trabajaban en escuelas rurales y 12 en escuelas urbanas, la mayoría se identificó con el género femenino (19) y tenían edades que comprendían desde los 25 a los 62 años, lo cual contribuyó a contar con un grupo de participantes con una experiencia diversa en cuanto a años de ejercicio docente, generaciones formativas y trayectorias profesionales (ver Tabla 1). Así también, los participantes impartían diversas asignaturas, ya sea del área científico-humanista (*e. g.* Matemáticas), artes, o especialidades técnicas (*e. g.* Gastronomía).

Todos los participantes debieron cumplir con los siguientes criterios de inclusión (Creswell & Poth, 2017): a) Llevar al menos un año en la escuela a fin de contar con un mínimo de conocimiento de la cultura escolar de su institución; b) tener un mínimo de once horas pedagógicas en la escuela; y c) trabajar con estudiantes inmigrantes durante al menos un año, a fin de garantizar experiencia docente con esos alumnos.

La técnica de recolección de datos utilizada fueron las entrevistas en profundidad (Seidman, 2013), las que cubrieron temas sobre la definición de la inclusión, las estrategias del establecimiento en el trabajo con estudiantes inmigrantes, los desafíos que ha presentado en su labor como docente de esos alumnos, los obstáculos de sus estudiantes inmigrantes en la

escuela, y sugerencias para fortalecer la presencia de espacios educativos inclusivos al interior del establecimiento. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 65 minutos cada una.

Los datos fueron analizados en base a tres momentos: 1) Descubrimiento, donde se buscó temas principales al examinar los datos; 2) codificación, para reunir-analizar datos que se refirieran a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones, y 3) relativización, donde se interpretaron los datos en el contexto en que se recogieron (Creswell & Poth, 2017).

Finalmente, la presente investigación fue desarrollada entre los años 2018 y 2019, fue aprobada por el Comité de Bioética en Investigación (CBI) de la Universidad de XXX (Número de Acta de Aprobación N° 38-2018) y cumplió con todas las consideraciones éticas establecidas para estudios con seres humanos (American Psychological Association, 2017).

**Tabla 1**

*Profesores participantes del estudio*

N°	Edad	Género	Años ejercicio docente	Años trabajando en el establecimiento	Asignaturas impartidas actualmente	Tipo y localidad escuela/liceo
1	59	Femenino	36	16	General básica	Escuela-Rural
2	60	Femenino	40	25	General básica	Escuela-Rural
3	43	Masculino	16	10	Música	Escuela-Rural
4	36	Femenino	12	2	-----	Escuela-Rural
5	56	Femenino	31	24	Pre-básica	Escuela-Rural
6	62	Femenino	37	36	Física	Liceo-Rural
7	28	Femenino	3	3	Lenguaje y Comunicación, Matemáticas	Escuela-Rural
8	57	Femenino	32	30	Matemáticas	Liceo-Rural
9	48	Femenino	20	3	Lenguaje y Comunicación	Liceo-Rural
10	32	Femenino	3	3	Lenguaje y Comunicación	Liceo-Rural
11	25	Femenino	2	2	Matemática	Escuela-Urbana



12	37	Femenino	4	2	Inglés	Escuela-Urbana
13	25	Femenino	2	1/2	Lenguaje y Comunicación	Escuela-Urbana
14	36	Femenino	8	6	Artes visuales y Patrimonio	Escuela-Urbana
15	54	Femenino	18	16	Ciencias Naturales, Química	Liceo-Urbano
16	54	Femenino	32	20	Lenguaje y Comunicación	Escuela-Urbana
17	49	Masculino	15	3	Gastronomía	Escuela-Urbana
18	48	Masculino	12	8	Tecnología, Matemáticas y Ciencias	Escuela-Urbana
19	47	Femenino	8	6	Gastronomía	Liceo-Urbano
20	54	Femenino	8	6	Gastronomía	Liceo-Urbano
21	52	Femenino	3	7	Educadora Diferencial; Lenguaje y Comunicación	Escuela-Urbana
22	46	Femenino	24	1	Inglés	Escuela-Urbana

---

**Fuente:** Elaboración propia.

### 3. Resultados

Como se señaló anteriormente, la sala de clases es considerada un lugar esencial para promover y desarrollar los procesos de inclusión y de educación multicultural, siendo el espacio en donde los docentes pueden principalmente desarrollar prácticas pedagógicas culturalmente receptivas (Gay, 2010; Nieto, 2020). La presente sección describe los principales resultados de esta investigación, analizados a la luz de las propuestas teóricas desarrolladas en el marco teórico.

#### 3.1. Concepciones individuales sobre inclusión educativa

Un primer hallazgo de esta investigación da cuenta de que la falta de lineamientos específicos respecto a la inclusión educativa por parte de las escuelas ha llevado a la mayoría de los docentes a definirla de modo personal e intuitivo. En general, los participantes entienden que la inclusión implica que los estudiantes inmigrantes sean uno más dentro del aula de clases, instando a procesos de homogeneización e invisibilización cultural. Así lo expresó una de las participantes: “La adecuación [nosotros] lo hacemos desde la intuición... [y] el hecho de generar ciertas políticas especiales para los chiquillos que vienen entrando no sería como parte de la inclusión, sería como un efecto contrario” (Profesora Establecimiento Rural).

En este sentido, si bien en el discurso la concepción de la idea de inclusión está incorporada, esto no se materializaría de forma permanente en sus prácticas. Asimismo, algunos participantes creen que la práctica inclusiva constante irremediablemente conlleva la promoción de la exclusión, como expresó una maestra:

Si bien estoy obviamente a favor de la inclusión, de no hacer diferencia, de unificar a través del grupo de trabajo... [no estoy de acuerdo con] estar como todo el tiempo: “no, niñas, es que las tienen que incluir”... no estar todo el tiempo como: “ay, chicas, es que ustedes tienen que incluir a sus compañeras que son de otros países” (...) siento que si uno recae mucho en: “es que la inclusión, que la inclusión, la inclusión...” es porque está reforzando que existe una exclusión. (Profesora Establecimiento Urbano)

### **3.2. Prácticas pedagógicas culturalmente receptivas presentes**

Por otro lado, las prácticas pedagógicas culturalmente receptivas y vinculadas a la promoción de la inclusión y diversidad que se encuentran más presentes en los profesores entrevistados fueron dos: el compromiso permanente por aprender las características y particularidades de sus estudiantes y la reflexión crítica, las que se describen a continuación.

#### **3.2.1 Compromiso permanente por aprender las características de sus estudiantes**

Los participantes de ambas escuelas señalaron tener un alto compromiso afectivo y empatía hacia sus estudiantes inmigrantes. Sin embargo, este compromiso responde más bien a intereses individuales o a aspectos relacionados con la identidad de cada docente, no siendo un

elemento definido y promovido desde la gestión directiva o pedagógica del establecimiento. Un participante de una escuela rural señaló:

Yo siento que desde el momento que comienzo a trabajar con alumnos de otras culturas yo me voy enriqueciendo también; soy muy preguntón; pregunto desde las preguntas típicas de cómo se sienten acá, las diferencias que hay entre su cultura y la nuestra, el lenguaje, la tradición.

Asimismo, resulta importante señalar que este interés y compromiso no sería una práctica fundada a partir de un conocimiento teórico-conceptual sobre la inclusión y la educación multicultural y sus principios, como se describirá más adelante, sino más bien es una práctica que emerge y se va construyendo a partir de la interacción con estudiantes inmigrantes. Un maestro de una escuela urbana refirió:

A mí me enriquece la clase tener a estos chicos. Además, a mí igual me motiva. De hecho, yo igual aprendo con ellos porque uno de los lugares que a mí me gustaría visitar es Cuba y yo justo en mi curso tengo a algunos de los [estudiantes] cubanos; entonces les hago preguntas de la zona pues conocen las costumbres y todo eso; aparte me gusta el acento que tienen ellos.

### **3.2.2. Reflexión crítica permanente**

Una segunda práctica pedagógica que se encuentra presente en los participantes de este estudio, independientemente del establecimiento educativo donde enseñan, es la reflexión crítica sobre los propios valores, prejuicios, fortalezas y limitaciones, analizando cómo estas pueden afectar las formas de enseñar a sus estudiantes, especialmente a aquellos con características culturales diversas.

No obstante, los participantes que principalmente se detuvieron a repensar sus concepciones y praxis sobre los estudiantes inmigrantes fueron aquellos con trayectorias docentes más extensas, es decir, con más de ocho años de ejercicio docente.

Uno de los elementos mencionados por estos profesores fue el reconocimiento de la falta de herramientas tanto conceptuales como prácticas para hacer frente a los desafíos que implica

contar con estudiantes de orígenes culturales diversos. Así lo expresó una profesora de una escuela rural: “Yo, en lo personal, siento que no tengo herramientas. En definitiva... no tengo herramientas”. En este contexto, los participantes refirieron la necesidad de contar con espacios formativos que les permitan hacer frente a las continuas necesidades que emergen producto de tener un cuerpo estudiantil diverso, tales como por ejemplo el aprender otros idiomas como el kreyol (lengua dominante de estudiantes provenientes de Haití), lo cual contribuiría a que se sientan más preparados para orientar a este estudiantado en su proceso de adaptación a un nuevo territorio y cultura escolar.

Por otra parte, varios docentes entrevistados fueron críticos sobre sus propias prácticas educativas, señalando propuestas concretas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como “abrir el currículum a la posibilidad de tener referentes de las distintas nacionalidades o por lo menos de las que predominan en nuestro país” (Profesora Establecimiento Urbano). Otra participante asimismo señaló:

En algún momento vamos a pasar todo un contenido de historia de la música chilena. Yo me lo cuestiono [pues] tengo alumnos que no son chilenos; tengo alumnos venezolanos, alumnos bolivianos dentro del curso, cómo los involucro en este contenido para que les haga sentido.

### **3.3. Prácticas pedagógicas culturalmente receptivas aisladas**

La mayoría de las prácticas pedagógicas culturalmente sensibles o receptivas y relacionadas con la promoción de la inclusión y educación multicultural, se encuentran presentes de forma muy difusa, tal como se describe a continuación.

#### **3.3.1. Disposición y actitud que respeta y honra las individualidades de los estudiantes, así como sus culturas, experiencias e historias de vida**

En cuanto a esta dimensión, e independientemente de la territorialidad de la escuela donde trabajaban (rural o urbana), la mayoría de los entrevistados generalmente describió experiencias donde existía una ausencia de consideración de las culturas, experiencias e individualidades de los estudiantes inmigrantes.

Al respecto, los participantes plantearon que es usual que en sus escuelas no exista un plan formal de acogida para los estudiantes provenientes de otros países, sino más bien se espera una rápida asimilación académica, lingüística y cultural. Una profesora de un establecimiento escolar rural comentó: “Y hay un dicho que dice: ‘al país que fueres haz lo que vieres’; entonces ellos se tienen que adecuar al sistema de nosotros. No nosotros al de ellos”.

En este mismo sentido, el que adquieran ciertas costumbres culturales de la cultura dominante chilena, tales como hábitos de higiene y que “hablen como chilenos”, es visto como algo esperado y valorado positivamente, tal como lo manifestó una profesora de una escuela de la ciudad: “Entonces [ellos] dicen: ‘allá no se dice choclo, allá se llama mazorca’. ‘Bueno está bien, pero acá se llama choclo la cuestión’”.

### 3.3.2. Incorporación transversal de las individualidades, culturas, experiencias de vida de los estudiantes en el currículo y en la enseñanza

Referente a la incorporación de forma transversal de diversas dimensiones que involucran a los estudiantes, tanto a nivel curricular como en la enseñanza, es posible señalar que este elemento se encuentra principalmente ausente en todas las escuelas y, especialmente, en las de procedencia rural. El cuerpo docente entrevistado manifiesta la necesidad de generar medidas diferentes para la enseñanza de estudiantes de orígenes culturalmente diversos, indicando que en su generalidad no existen lineamientos desde sus propias instituciones o desde el MINEDUC en relación con una educación multicultural. Por lo anterior, la incorporación en la enseñanza de las culturas y experiencias de vida de los estudiantes inmigrantes se desarrolla en casos muy específicos y como una iniciativa que surge de forma personal, tal como se expresa en la siguiente cita:

Con respecto a la educación multicultural aquí en la escuela, no hay ninguna política que nosotros hayamos implementado externa que venga del Ministerio, o internamente. Lo único que hemos hecho son [cosas] de manera informal (...), pero no hay política, no hay lineamientos. (Profesora Establecimiento Urbano)

En este contexto, existen dificultades para visualizar a los estudiantes inmigrantes desde un enfoque que incluya la alteridad, es decir, desde una mirada pedagógica que incluya tanto la perspectiva de los estudiantes inmigrantes como la propia de cada docente. En general, cada práctica y ajuste pedagógico depende de la comprensión conceptual de diversidad que maneje

cada docente. De esta forma, los profesores entrevistados manifiestan que su trabajo se basa en la percepción y disposición personal en relación con la inclusión de estudiantes de orígenes diversos, tal como lo señaló otra participante: “Como siempre nos quedamos un poco en la teoría y no hay metodologías como en concreto que podamos aplicar, como que todo lo que nosotros practicamos en realidad parte más bien de nuestra intuición como persona y como profesor” (Profesora Establecimiento Rural).

Un ejemplo de lo señalado anteriormente lo constituye la concepción reduccionista de pensar que al incluir la cultura de los estudiantes inmigrantes (*i. e.* bailes tradicionales o comida) en celebraciones escolares de la cultura dominante (*e. g.* fiestas patrias o día de la chilenidad en Chile), se está promoviendo la inclusión y educación multicultural. Una maestra de un establecimiento secundario de índole urbano, refirió:

Justamente para la semana de fiestas patrias nosotros lo celebramos como la fiesta de la multiculturalidad. [Ese día] estaban obviamente la bandera chilena y todas las banderas que pudieran... aquí tenemos colombianos, venezolanos, me parece que peruanos, pero tenemos muchos venezolanos... y se hicieron bailes típicos nacionales y bailes también de Venezuela, de Colombia.

Esta práctica que realizan las escuelas para visibilizar la diversidad terminaría, principalmente, folklorizando la cultura de los estudiantes inmigrantes y reduciendo esta a expresiones muy específicas, sin utilizarse como un recurso para el aprendizaje (Cerón et al., 2017).

### 3.3.3. Valoración del lenguaje y la cultura tanto en el discurso como en la práctica

Los relatos de los participantes indican que existiría una baja valoración respecto al lenguaje y la cultura de origen de los estudiantes inmigrantes en el espacio educativo chileno. En general, los participantes señalan una alta apreciación por la diversidad de palabras que estos utilizan en su lenguaje (variación lingüística), como señala la siguiente docente de una escuela urbana:

El lenguaje, en el nivel de vocabulario que utilizan [los estudiantes inmigrantes] creo que es un gran aporte... para niños que están en situación de vulnerabilidad como en esta escuela; esos chicos que están todo el minuto hablando a lo mejor

con una escasez de vocabulario increíble y mucho uso de groserías, [entonces] viene un inmigrante que no conoce ese tipo de expresiones y le exige al otro niño expresarse de otra manera y creo que es un buen aporte.

Por otra parte, se observa que en caso de que el estudiante inmigrante no maneje el castellano-chileno, el cual constituye la lengua dominante, se considera como un gran obstáculo que debe ser sorteado a fin de poder lograr una adaptación exitosa. Así lo expresó una docente de una escuela urbana:

Lo único distinto que se puede hacer con aquellas que no vienen con el idioma español adquirido es el hecho de tenerlas, por decirlo de alguna manera, 6 meses a prueba. Por ejemplo, las [estudiantes] chinas llegaron en abril-mayo y hasta octubre tenían un plazo para hablar español, porque si en ese periodo no lograban manejar el idioma, creo que ya no podían seguir acá.

Lo anterior, muestra una actitud lingüística que valora y espera la asimilación a la lengua dominante, aun cuando lo anterior podría promover una pérdida de la lengua de origen, y con ello, impactar en el desarrollo de la identidad.

Por otro lado, resulta importante destacar que muchos participantes señalaron la necesidad de contar al interior de las escuelas con recursos humanos que actúen como intérpretes o mediadores lingüísticos, algo que actualmente no existe. Usualmente, son los maestros quienes deben utilizar su propia creatividad para poder lograr una relación y comunicación con esos estudiantes inmigrantes, poniendo nuevamente de relieve las características individuales de cada profesor. Una profesora de una escuela urbana refirió su experiencia con una estudiante que no hablaba castellano:

Cuando llegaron este año hablaban muy poquito castellano, y ahora que me acuerdo, claro, usando todas las herramientas tecnológicas: el traductor... su compañera del lado que le estaba traduciendo todo el rato y explicándole, y el traductor de Google; [todo era] entre improvisado y utilizando también los recursos que teníamos más a mano.

### 3.3.4. Expectativa de un trabajo excelente y de alta calidad de parte de todos sus estudiantes

A partir de las experiencias descritas por los docentes entrevistados, se puede establecer que no existen expectativas concretas de un trabajo de excelencia y de alta calidad por parte de los profesores hacia sus estudiantes. Se visibiliza más bien en el profesorado la tendencia a una comparación entre el estudiantado nacido en territorio chileno y el estudiante inmigrante, existiendo una valoración principalmente positiva respecto a cómo se comportan estos últimos en el aula. Una docente de una escuela urbana refirió:

Para mí es un alumno culto [el estudiante inmigrante] y ellos se desarrollan porque son cultos, porque saludan, piden permiso, cumplen las normas, las reglas de convivencia, porque aquí cada sala tiene sus normas de convivencia, entonces ellos saben que aquí no se come, no se usa el celular, que se respetan los turnos y cuando tú quieres hablar de algo ellos son los que más manejan el tema, son muy cultos... son como integrales.

En este contexto, el estudiante inmigrante considerado “culto” tendría un capital cultural que se ajustaría mucho más a las expectativas de los profesores que trabajan en escuelas públicas, valorándoseles de forma mucho más positiva que a sus pares chilenos. No obstante, esta valoración cambiaría en función del país de procedencia de los niños y jóvenes.

Finalmente, si bien existe una apreciación de los estudiantes inmigrantes respecto a su capital cultural, este no aseguraría logros académicos por sí mismos, poniendo en evidencia que en el proceso de adaptación e inclusión de un estudiante inmigrante a un nuevo sistema educativo influyen aspectos socioculturales que deben ser considerados, tal como lo señaló una profesora de una escuela urbana:

En el tema académico todo depende del país. Por ejemplo, los chiquillos que son cubanos impresionan, como que les va muy bien, como que tienen su léxico súper amplio, se expresan muy bien. Pero en realidad al ser evaluados por una prueba formal no les va tan bien. Y eso es propio de su idiosincrasia. No es



porque ellos sean más inteligentes, sino que esa capacidad de hablar y de expresarse es de ellos, de la cultura de allá.

### 3.3.5. Reafirmación de las múltiples identidades de sus estudiantes

Esta práctica pedagógica culturalmente receptiva se observa escasamente en las experiencias relatadas por los docentes participantes. Si bien estos reconocen las diversidades de sus estudiantes inmigrantes y les preguntan sobre sus países, tradiciones y culturas durante la enseñanza de ciertas unidades y contenidos, dicho reconocimiento no lograría incorporar y reafirmar las múltiples identidades de los estudiantes. Gran parte de los docentes entrevistados usualmente incurrir en la práctica denominada *color-blind*, considerando a los estudiantes inmigrantes como un estudiante más dentro del aula y sin hacer diferencias entre ellos, tal como se manifiesta en la siguiente cita de una profesora de un establecimiento secundario rural:

Es que yo creo que, en torno a los estudiantes inmigrantes, no. Hasta el momento, en mi experiencia, no ha sido necesario diversificar más de lo que se hace. Creo que el crear o hablar tanto de la diversidad hacia los alumnos inmigrantes [se] genera más discriminación que al no hacerlo. Creo que hay que tratarlos como un estudiante más como a todos los que están dentro de la sala.

### 3.3.6. Amplían las perspectivas de conocimiento de sus estudiantes

Esta práctica pedagógica se encuentra muy ausente en los profesores entrevistados. En general, lo que se observa en algunos participantes (seis) es que aprecian el hecho de que los estudiantes inmigrantes compartan elementos de sus países de origen con sus pares chilenos de manera que puedan “tomar desde su contexto y llevarlo al de nosotros, y de ahí comparar y trabajar cosas” (Profesora Establecimiento Rural). Esta práctica se realiza a partir de la curiosidad de conocer más sobre ellos y que puedan aprender en conjunto, pero no es una acción planificada que tenga como objetivo promover el pensamiento crítico de todos los estudiantes de la sala de clases o ampliar la comprensión o visión de estos a fin de contribuir a la justicia social en educación. Así lo expresó una profesora de otro establecimiento:

[Los estudiantes inmigrantes] permiten que el resto de los niños aprenda sobre cosas diferentes porque a los niños, de repente, les cuesta imaginarse que fuera

del lugar donde viven existen otros lugares que son diferentes al que nosotros conocemos. Entonces, eso permite a los niños abrirse al mundo también y el resto de los compañeros entonces son aporte.

### 3.3.7. Valoración de las prácticas culturales de las familias de sus estudiantes

De acuerdo a los relatos de los entrevistados, muy pocos profesores señalaron realizar acciones o prácticas que valoraran explícitamente las prácticas culturales de las familias de su estudiantado inmigrante, tales como incluir tradiciones familiares de fin de año en actividades realizadas en el aula. En general, algunos de los docentes valoran el capital cultural (*i. e.* tener títulos profesionales) y el alto compromiso de los padres, madres y/o apoderados hacia la educación de sus niños, reflejado, por ejemplo, en asistir y participar activamente de las reuniones de apoderados y otras actividades escolares. Así lo señaló una docente:

Sí, como que son más aprensivos [los cuidadores de los estudiantes inmigrantes], pero son responsables. Si tú los citas, vienen a la reunión de apoderados (...) en el caso de los chicos que son venezolanos o cubanos, son papás como súper bien preparados ya que obviamente no pueden ejercer en lo que estudiaron, pero son papás con formación universitaria. (Profesora Establecimiento Urbano)

### 3.3.8. Acciones que reflejan un compromiso permanente con el aprendizaje y la mejora individual

Finalmente, y respecto al último componente considerado en una práctica pedagógica culturalmente sensible, es posible señalar que esta es casi inexistente en los relatos de las experiencias de los docentes participantes. Si bien los maestros señalan que los equipos directivos y pedagógicos de cada establecimiento reconocen el desafío que constituye el ingreso de niños y jóvenes inmigrantes, las acciones desplegadas son aisladas y generadas a medida que emergen las necesidades. Por ejemplo, uno de los profesores entrevistados expresó que en su establecimiento les indicaban a principio de año la cantidad de estudiantes inmigrantes que tendrían, por lo que se preparaba para recibirlos, pero sin una orientación concreta y más bien instando a que los estudiantes se adapten al sistema educacional chileno.

## 4. Discusión

Los resultados de este estudio evidencian cómo la inclusión es un elemento que debe ser trabajado y fortalecido constantemente en los espacios educativos. Tal como lo señaló Brown (2016), si bien existe un consenso en reconocer la importancia de la inclusión en educación, su aplicación en la realidad cotidiana de la escuela es difusa y compleja.

En este marco, los resultados encontrados visibilizan la relevancia de contar con espacios formativos permanentes para todos y todas aquellos que trabajan en educación y con estudiantes de un origen distinto a la cultura huésped, especialmente al considerar que la capacidad reflexiva se encontró más presente en profesores con más años de ejercicio docente (Nieto, 2020). El no contar con estos espacios supone el riesgo constante de que la inclusión, la diversidad y la educación multicultural al interior de las escuelas y las salas de clases sean constructos que dependan principalmente de iniciativas e intereses individuales (Flanagan-Bórquez & Raible, 2015). Contar con espacios de formación contribuiría a la generación de políticas y lineamientos claros a nivel escolar desde aquellos que forman parte de la gestión directiva y pedagógica de cada establecimiento educativo, permitiendo a los docentes contar con políticas definidas que orienten su trabajo con estudiantes inmigrantes.

Por otro lado, la falta de lineamientos desde la política educativa y la gestión escolar genera prácticas educativas que promoverían la asimilación de las culturas no dominantes y prácticas orientadas al *color-blind* y a la folklorización (Cerón et al., 2017). Esto último, referido a la reducción de la expresión de las identidades y prácticas culturales de cada estudiante inmigrante a actividades puntuales durante el desarrollo de un año escolar (e. g. fiestas culinarias).

Lo antes descrito conduce también a plantear la urgente necesidad de incluir permanente y transversalmente en la formación de pregrado de los futuros maestros contenidos y asignaturas relacionados con la inclusión, diversidad y educación multicultural, y en donde se vislumbren las necesidades y particularidades del alumnado como parte de los procesos educativos desarrollados al interior de las escuelas.

Finalmente, resulta interesante también destacar a partir de los resultados cómo las prácticas docentes inclusivas y culturalmente receptivas propuestas por Nieto (1994; Nieto & Bode, 2018) debieran considerar algunas dimensiones psicológicas que actualmente se encuentran ausentes en el enfoque teórico (e. g. compromiso afectivo, capacidad empática, habilidades sociales, etc.). En este contexto, dada la historia de inmigración y las consecuencias

emocionales derivadas de este proceso, resulta clave que los maestros puedan contar con competencias socioemocionales que faciliten la navegación y entendimiento del estudiante inmigrante de la cultura escolar receptora. El desarrollo de estas competencias es algo que también debiera ser abordado a nivel de la formación inicial docente.

## 5. Conclusiones

A partir de los resultados de esta investigación, es posible concluir que los maestros participantes de este estudio poseen múltiples desafíos en el desarrollo de procesos de inclusión y promoción de la diversidad al interior de sus establecimientos educativos. Por un lado, resulta relevante visibilizar que la mayoría de las prácticas pedagógicas culturalmente receptivas se desarrollan en forma aislada o están ausentes. En general, los profesores poseen un compromiso permanente por aprender las características y particularidades de sus estudiantes y generan una permanente reflexión crítica sobre sus valores, prejuicios, fortalezas y limitaciones, analizando cómo estos pueden afectar las formas de enseñar a sus estudiantes, especialmente a aquellos con características culturales diversas. Sin embargo, este compromiso y valoración vendría surgiendo desde el afecto y la empatía, a un nivel más bien intuitivo y basado en las características personales de cada docente. Esto genera prácticas usualmente guiadas desde el sentido común, lo que podría estar vinculado con la baja presencia de la mayoría de las características que describen a un cuerpo docente inclusivo.

Lo anterior permite concluir que los profesores usualmente siguen las pautas de la cultura dominante y se guían por la creencia de que estas prácticas son las más adecuadas para facilitar el proceso de adaptación (asimilación) del estudiantado inmigrante. Esto, no solo a nivel de la escuela o del sistema educativo, sino que también de Chile y la cultura que les rodea. Aquello se puede observar en la inclinación que tienen los docentes por nivelar el conocimiento teórico y asimilar las costumbres de los estudiantes inmigrantes, en vez de generar redes o la búsqueda de recursos que apoyen una correcta inserción de niños y jóvenes inmigrantes al sistema educativo chileno.

Finalmente, a partir de este trabajo surge la hipótesis de que las consecuencias a nivel educativo provocadas por la pandemia, como la adecuación de impartir clases en modalidad online, estaría acompañada y reafirmando la omisión institucional del contexto de los estudiantes, pudiendo de esta forma estar ignorando así el bienestar de estos mismos. Para futuras investigaciones sería interesante analizar la interseccionalidad de las distintas necesidades y características del estudiantado inmigrante (étnica, necesidades educativas especiales, clase social, entre otras) desde la experiencia docente, así como el impacto de las

nuevas modalidades de enseñanza a partir del COVID-19 en ese grupo. Asimismo, se sugiere ahondar en el hallazgo sobre la mayor valoración de los profesores del capital cultural de los estudiantes inmigrantes en relación a sus pares chilenos.

## 6. Referencias

- Alismail, H. A. (2016). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139-146. Recuperado desde <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/29857/30669>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Recuperado desde <https://www.apa.org/ethics/code/index>
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. En J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, Z. (2016). Introduction. En Z. Brown (Ed.), *Inclusive Education* (pp. 1-3). London: Routledge.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, (49), 18-49. doi: [10.31619/caledu.n49.575](https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575)
- Cerón, L., Pérez, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. doi: [10.4067/S0718-73782017000200015](https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015)
- Chan, E., Flanagan, A., Hermann, R., & Barnes, N. (2015). Tentative steps into the space of another: Teacher challenges of crossing cultures to build bridges with students. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1), 11-25.
- Córdoba, C., Altamirano, C., & Rojas, K. (2020). Elementos para comprender la concentración de estudiantes extranjeros en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 87-108. doi: [10.4067/S0718-73782020000100087](https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100087)
- Córdoba, C., & Miranda, P. (2018). Incorporación de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: ¿una nueva forma de segregación escolar? *Revista contribuciones científicas y tecnológicas*, 43(1), 43-54.

- Creswell, J., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Creswell, J., & Guetterman, T. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (6.ª ed.). New York: Pearson.
- Creswell, J., & Poth, C. (2017). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. EE.UU.: SAGE Publications.
- Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Flanagan-Bórquez, A., & Raible, J. (2015). Luces y sombras en la enseñanza de la educación (multi)cultural: Reflexiones a partir de un caso de estudio de los EE.UU. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 4(2), 185-200. doi: [10.15366/riejs2015.4.2](https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2)
- Flanagan-Bórquez, A., Cáceres, K., & Reyes, J. (en prensa). Experiencias de maestros en el trabajo con estudiantes inmigrantes: Desafíos para el logro de aulas inclusivas. *Revista Colombiana de Educación*.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Continuum.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College.
- Gollnick, D., & Chinn, P. (2017). *Multicultural education in a pluralistic society*. EE.UU.: Pearson.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración. (2020). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019. Informe técnico*. Recuperado desde [https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migración-internacional/estimación-población-extranjera-en-chile-2018/estimación-población-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256\\_6](https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migración-internacional/estimación-población-extranjera-en-chile-2018/estimación-población-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256_6)
- Irizarry, J. (2011). Culturally responsive pedagogy. En J. M. Cooper (Ed.), *Classroom teaching skills* (pp. 188-214). Boston: Houghton Mifflin.

- Kaluf, M. (2009). *Niños inmigrantes peruanos en la escuela chilena* (Tesis de maestría). Recuperado desde <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/106-235/Ninos-inmigrantes-peruanos.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Martínez, J., & Orrego, C. (2016). *Nuevas tendencias y dinámicas migratorias en América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Recuperado desde <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICA-NACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>
- Navas, L., & Sánchez, A. (2010). Actitudes de los estudiantes de pedagogía de las regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la presencia de niños inmigrantes en la escuela: análisis diferenciales. *Psykhé*, 19(1), 47-60. doi: [10.4067/S0718-22282010000100004](https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100004)
- Nieto, S. (1994). Affirmation, solidarity, and critique: Moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education*, 1(4), 9-12, 35-38.
- Nieto, S. (2018). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives*. New York: Routledge.
- Nieto, S. (2020). *Culturally responsive pedagogy: Some key features*. Recuperado desde <http://www.sonianieto.com/wp-content/uploads/2016/02/Culturally-Responsive-Pedagogy.pdf>
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity*. Estados Unidos: Pearson.
- Sánchez Espinoza, E., & Norambuena Carrasco, C. (2019). Formación inicial docente y espacios fronterizos. Profesores en aulas culturalmente diversas. Región de Arica y Parinacota. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 83-99. doi: [10.4067/S0718-07052019000200083](https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200083)
- Sanhueza, S. V., Friz, M. C., & Quintriqueo, S. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 148-



162. Recuperado desde <http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-sanhueza-friz-.html>

Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences* (4th ed.). New York: Teachers College Press.