

**UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIA  
DEPARTAMENTO DE FÍSICA**



**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS Y LAS DOCENTES DE FÍSICA Y  
MATEMÁTICA QUE EXPLICAN EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE  
ESTUDIANTES MIGRANTES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS  
MULTICULTURALES**

**JOCELYN LÓPEZ AGUILAR  
DANIELA OLIVA CÁRTER  
JAVIERA ORÓSTICA RETAMALES**

**Profesoras guías:**

Mg. Ma. Magdalena Aguilera Valdivia

Lic. Ma. Soledad Saavedra Ulloa

Seminario de Grado para optar al Título de:  
Licenciado en Educación de Física y  
Matemática.

Santiago, Chile

2015





Tabla de Contenido

<b>RESUMEN</b> .....	6
<b>ABSTRACT</b> .....	6
<b>Capítulo 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS.</b>	7
<b>1.1. El planteamiento del Problema</b> .....	7
<b>1.2. Antecedentes del Problema</b> .....	9
<b>1.3. Preguntas de Investigación</b> .....	14
<b>1.4. Objetivos de Investigación</b> .....	14
<b>1.5. Hipótesis de investigación</b> .....	15
<b>Capítulo II: MARCO TEÓRICO</b> .....	16
<b>2.1. Migración y Multiculturalidad</b> .....	17
<b>2.2. Educación Intercultural: la Inclusión de la diversidad cultural</b> .....	18
<b>2.2.1. Aula y Pedagogía Intercultural</b> .....	20
<b>2.2.2. Aula intercultural en Matemática y Física</b> .....	22
<b>2.3. Representaciones sociales</b> .....	24
<b>2.3.1. Los Profesores y las Representación Sociales en el Aula</b> .....	25
<b>2.3.2. Las Explicaciones</b> .....	27
<b>2.3.3. Desempeño Escolar y Rendimiento Escolar</b> .....	28
<b>Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO</b> .....	29
<b>3.1. Metodología Cualitativa y Enfoque Etnográfico</b> .....	29
<b>3.2. Carácter de la investigación</b> .....	30
<b>3.3. Diseño Metodológico</b> .....	30
<b>3.3.1. Asociación espontánea</b> .....	31
<b>3.3.1.1. Presentación de instrumento</b> .....	32
<b>3.3.2. Entrevista en Profundidad</b> .....	32
<b>3.3.2.1. Presentación de Instrumento</b> .....	33
<b>3.3.3. Registro en Audio y Notas de Campo</b> .....	35
<b>3.4. La Muestra</b> .....	35

<b>3.4.1. Caracterización de la muestra</b> .....	35
<b>3.5. Técnica de Análisis de Información</b> .....	36
<b>4.1 Análisis por Asociación</b> .....	38
<b>4.2. Análisis por categorías</b> .....	45
<b>Capítulo V: CONCLUSIONES, APRENDIZAJES Y PROYECCIONES</b> .....	67
<b>Capítulo IV: BIBLIOGRAFIA</b> .....	73

#### **Índice de Ilustraciones**

Ilustración 1: Gráfico de la población extranjera residente en Chile según nacionalidad. Censo 2012. ....	11
Ilustración 2: Gráfico de las comunas residentes de extranjeros, en la Región Metropolitana, Censo 2012.....	11
Ilustración 3: Esquema del Marco Teóricos de la investigación .....	17
Ilustración 4: Etapas y tareas de la investigación cualitativa.....	31
Ilustración 5: Esquema de análisis por asociación .....	39
Ilustración 6: Esquema de análisis por categoría.....	46

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue caracterizar las representaciones sociales que construyen los y las docentes de física y/o matemática que explican el desempeño escolar de los/las estudiantes migrantes de enseñanza media, en contextos educativos multiculturales, a través de la identificación de las percepciones y expectativas que construyen hacia los y las escolares migrantes, el análisis de los marcos de referencia de los y las docentes que actúan como trasfondo del desempeño escolar de los estudiantes migrantes y de la determinación de las valoraciones que en su quehacer pedagógico asignan los y las docentes a la identidad cultural de los migrantes. Se desarrolló una metodología de investigación cualitativa, con un enfoque etnográfico; para la recolección de datos se utilizó la entrevista en profundidad y la asociación espontánea. Los principales resultados obtenidos permitieron concluir que las explicaciones que elaboran los docentes del desempeño escolar están mediatizadas por sus representaciones sociales.

**Palabras clave:** *representaciones sociales, multiculturalidad, interculturalidad, migrantes, desempeño escolar*

## ABSTRACT

The objective of this research was to characterize the social representations that build physics and mathematics teachers explaining the school performance of migrant school students in multicultural educational settings, through the identification of perceptions and expectations that build and teachers and school towards migrants, analysis of the frameworks of the teachers who act as background to the school performance of migrant students and determining valuations in their pedagogical assigned the teachers to the cultural identity of migrants. It was addressed to achieve the goal of qualitative research methodology, with an ethnographic approach, therefore for data collection in-depth interviews and spontaneous association was used. The main results led to the conclusion that the explanations prepared teachers of school performance are mediated by social representations.

**Keywords:** social representations, multiculturalism, interculturalism, migrants, school performance

## Capítulo 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

### 1.1. El planteamiento del Problema

El aumento creciente y sostenido de migrantes en Chile, es un fenómeno que está impactando fuertemente la escuela al transformar la dinámica relacional constituida por las interacciones entre escolares, y entre ellos y los/las profesores/as, instalándose un nuevo escenario de enseñanza y aprendizaje marcado por la diversidad cultural.

Hasta ahora, el Estado de Chile a través de la Ley General de la Educación (LGE) considera que en el caso de que el establecimiento cuente con matrícula de estudiantes indígenas, desarrollar aprendizajes que comprendan la cultura de los pueblos indígenas; es decir, se enfoca principalmente en los pueblos originarios. El Ministerio de Educación (MINEDUC), busca contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios, con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), y además con la iniciativa “Por el derecho a la educación: Integración, diversidad y no discriminación”, busca asegurar el acceso a la educación de todos los/las estudiantes extranjeros en Chile, organizando el proceso de ingreso, permanencia y derechos de los estudiantes extranjeros, para que ningún estudiante quede fuera del sistema escolar. Es claro que la inclusión educativa no termina con el ingreso de los estudiantes extranjeros a la escuela, sino más bien, este escenario genera el desafío de estudiar las dinámicas de inclusión y de exclusión, que produce y reproduce el sistema escolar.

El fenómeno de la migración ha sido escasamente investigado en el área de la educación y no ha sido considerado en la formación inicial docente, aun cuando cada vez más se ha establecido que el/la docente es uno de los actores fundamentales dentro del proceso educativo de los/las estudiantes. Es en este sentido que se releva lo que establece Tenti (2005), al definir la actividad docente como una actividad política, en cuanto al compromiso que tiene con la formación de ciudadanos activos que participen en la construcción de una sociedad más justa, libre y por lo tanto más “humana”. Carrillo y Villalobos (2014) mencionan que los profesores adquieren un rol central en la construcción simbólica en torno al origen étnico, la nación y la clase de sus estudiantes, en el fondo el docente debe crear conciencia de la diversidad en los estudiantes con los que trabaja, donde todos son de un origen distinto con características similares o diferentes, pero que al fin y al cabo todos tienen los mismos derechos y oportunidades. El docente es trascendental y determinante, ya que, es él quién justamente con sus acciones promueve y enseña valores y aporta a la formación de personas integrales, contribuyendo con el avance de una mejora de la calidad de la educación (Soto, 2002).

En el contexto de la creciente llegada de migrantes que vienen a diversificar las aulas chilenas, los/las docentes tendrían una gran responsabilidad en el proceso de transformación de la sociedad.

La convivencia sería clave desde esta perspectiva, en tanto constituye un espacio en el cual los/las profesores integran a los/las estudiantes en su proceso de formación como ciudadanos activos, generándose en el aula relaciones significativas en el desarrollo del estudiante. Bajo esta mirada Hevia (2006) plantea que las dinámicas de convivencia que se dan dentro del aula estarían vinculadas con prejuicios, percepciones, creencias, y/o representaciones sociales que los docentes construyen, lo que se vería reflejado en las actitudes, opiniones e interacciones del/la docente al relacionarse con los estudiantes en un aula multicultural.

De esta forma, los/las docentes en su práctica, impactarían el desempeño escolar del alumnado, el que sería entendido como la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante (capacidades individuales, su medio socio-familiar y su realidad escolar) y se reflejaría en el conjunto de sus conductas y rendimiento escolar, durante el proceso enseñanza-aprendizaje en el que participa (Paz, 2007).

Esta situación abre múltiples interrogantes acerca de cómo se está asumiendo cotidianamente en la escuela la diversidad cultural, cómo es el desempeño escolar de estudiantes migrantes, cómo se explican los/las docentes este desempeño, cuáles son los desafíos que esto genera y qué herramientas requieren docentes y directivos para construir una escuela inclusiva. Desde esta perspectiva, la investigación que se propone, pretende aportar al conocimiento de esta realidad, considerando a docentes de Física y Matemática como sujetos de estudio y las representaciones sociales que ellos y ellas construyen para explicar el desempeño escolar de escolares migrantes.

La focalización en profesores de Física y Matemática, obedece a la interrogante que abre el campo de este quehacer en un aula multicultural. Según Friz, Sanhueza y Sánchez (2009), la dificultad que presentan estas asignaturas para los/las estudiantes se observa por una parte en los resultados que ha obtenido Chile en las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional (SIMCE, TIMSS, PISA, entre otros), mostrando un bajo nivel de rendimiento en éstas áreas.

Además, distintos autores relevan la dificultad que presenta el aprendizaje en matemática y física, por parte de los estudiantes, reconociendo cuales serían los desafíos y problemas que éstas asignaturas suponen. Así por ejemplo Aravena (2001) por su parte, afirma que el contenido matemático que se enseña en las escuelas chilenas no tiene relación con el rol de la matemática en la sociedad, lo cual genera en los estudiantes la sensación de que las matemáticas son algo ajeno a su realidad y no tienen utilidad en su vida cotidiana, por lo cual el estudiante pierde el sentido de estudiar matemática, pudiendo ser un factor que afecte su desempeño escolar



Schroeder (2005) hace mención a que el resultado en los problemas matemáticos es universal, mientras que el proceso para llegar al resultado podría ser muy variado, y estar influido por aspectos culturales. Lo que genera que los docentes deban adecuarse y actualizar los procedimientos en la resolución de problemas de acuerdo al contexto multicultural que se presenta.

En el ámbito de la Física, Elizondo (2013) afirma que las dificultades de los estudiantes en esta área, se presentan en primera instancia en la identificación de los datos relevantes del problema, para luego contextualizar los conceptos de la física y así utilizar las habilidades matemáticas necesarias, que generalmente no están niveladas, por lo cual no llegan a concretar la solución del problema, por deficiencias en sus habilidades matemáticas y/o comprensivas del lenguaje, lo que podría influir en el desempeño del estudiante.

Por otra parte, según Berenguer & Pérez (2000) los estudiantes asimilan la física mediante la valoración de las ideas que ésta sostiene, en función de su claridad y utilidad con las ideas previas de los estudiantes, de lo anterior se infiere que el aprendizaje de los estudiantes se verá afectado por su predisposición a entender la física. De este modo los estudiantes aprenden los conceptos físicos, sin embargo, éstos se ven perturbados con el tiempo y los cambios de paradigmas. Estos conceptos no han sido enseñados en general a partir de la indagación y descubrimiento del propio estudiante, por lo que será oportuna la intervención del docente al introducir los conceptos difíciles y animar el debate, lo que permite en definitiva expandir la mente del estudiante, su visión de la ciencia y del universo.

Con la problemática que aparece en el aprendizaje de las matemática y la física, es que plantea la importancia de esta investigación, en tanto se vincula con los nuevos desafíos que se le presentan al docente en el aula, en el contexto multicultural, para lo cual requeriría de nuevas herramientas y estrategias para enseñar con equidad a todos los estudiantes sin importar su nacionalidad.

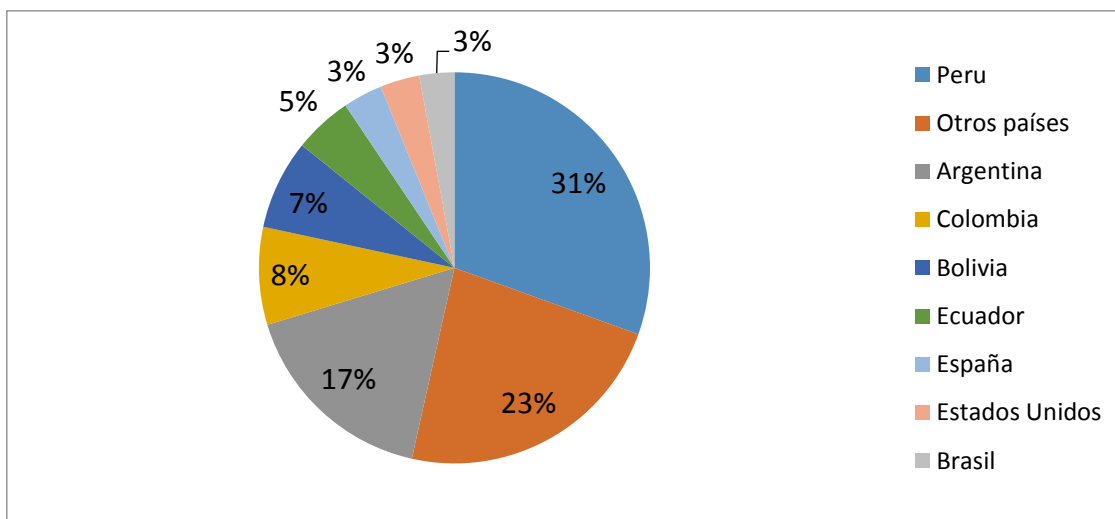
El estudio está enmarcado en una investigación de tipo cualitativa, con enfoque etnográfico; principalmente se utilizó, la asociación espontánea y la entrevista en profundidad como técnicas de trabajo de campo. La investigación se centró en ocho docentes de la comuna de Santiago Centro de la Región Metropolitana.

## **1.2. Antecedentes del Problema**

Desde fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI se han evidenciado crecientes movimientos migratorios; los que constituyen canales por los cuales la globalización se ha desarrollado, lo que ha

traído aparejado repercusiones económicas, sociales, políticas y culturales en las sociedades (Stefoni, 2004). Debido a ello, En el año 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas convoca al Primer Diálogo de Alto Nivel sobre la Migración Internacional y el Desarrollo, el que tuvo como finalidad poder encauzar los beneficios de la migración hacia el desarrollo de los países. En la segunda versión que se realizó en Octubre de 2013, la División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DAES) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) publicó nuevas estadísticas sobre la migración internacional que reflejaron que, cada vez más personas están viviendo fuera de sus países de origen, informando que en 2013 a nivel mundial, el número de migrantes superó los 231 millones, representando el 3,2% de la población total mundial, lo que significa un aumento del 132% de migrantes, en comparación con la medición realizada el año 2000. Además, publicó que Chile se sitúa entre los países con el mayor número de inmigrantes dentro de la región.<sup>1</sup>

Considerando, los datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), en el Censo 2012 se registraron 339.536 personas extranjeras residentes en Chile<sup>2</sup>, que representa el 2,05% de la población total chilena, un aumento aproximado del 84% con respecto a la medición del 2002. A continuación se presenta un gráfico que muestra los porcentajes de la población residente en Chile, nacida en el extranjero, según país.

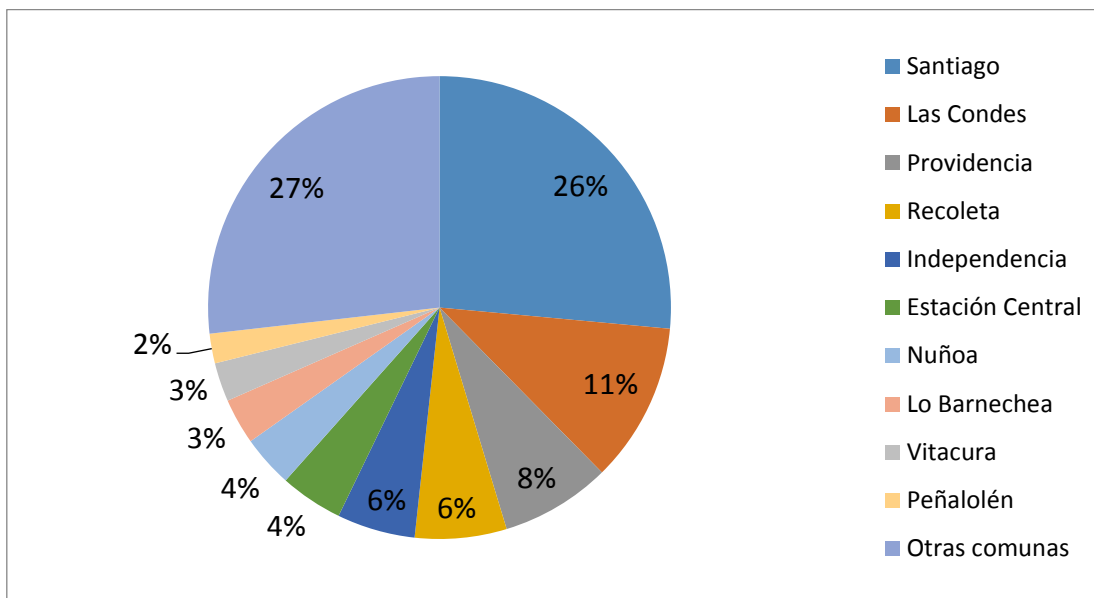


<sup>1</sup> Fuente: <http://www.latercera.com/noticia/mundo/2013/09/678-542436-9-chile-es-el-pais-de-sudamerica-donde-mas-crecio-el-numero-de-inmigrantes-entre.shtml> Recuperado 15.08.2014

<sup>2</sup> Fuente: <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2013/04/680-516823-9-censo-2012-el-305-de-los-extranjeros-residentes-son-peruanos.shtml> Recuperado el 15.08.2014

*Ilustración 1: Gráfico de la población extranjera residente en Chile según nacionalidad. Censo 2012.<sup>3</sup>*

Según datos entregados por la Jefatura Nacional de Extranjería y Policía Internacional la de Investigaciones (PDI) entre Enero del 2011 y Mayo del 2013, un total de 174.037 extranjeros llegaron a vivir a la Región Metropolitana, los que se han repartido en 52 comunas. El siguiente gráfico muestra los porcentajes por comuna, de la cantidad de migrantes residentes en la Región Metropolitana.



*Ilustración 2: Gráfico de las comunas residentes de extranjeros, en la Región Metropolitana, Censo 2012.<sup>4</sup>*

Vásquez (2013) encargado del Centro de Información Migratoria para América Latina (CIMAL)<sup>5</sup>, consigna que debido al crecimiento económico y la elevación del ingreso per cápita (uno de las más altos dentro de Latinoamérica), Chile se está convirtiendo en un polo de atracción de migrantes regionales y de otras partes del mundo; implicando la llegada de migrantes que vienen a Chile en busca de mejores oportunidades laborales respecto de las que tienen en su país de origen.

<sup>3</sup> Gráfico elaborado a partir de la información obtenida en el sitio <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2013/04/680-516823-9-censo-2012-el-305-de-los-extranjeros-residentes-son-peruanos.shtm> Recuperado el 15.08.2014

<sup>4</sup> Gráfico elaborado a partir de la información obtenida en el sitio <http://diario.latercera.com/2013/07/19/01/contenido/santiago/32-141964-9-providencia-las-condes-y-santiago-concentran-el-45-de-los-extranjeros-en-la-rm.shtm> Recuperado 15.08.2014

<sup>5</sup> Fuente: <http://www.vivamosmejorwalmartchile.cl/inmigrantes/> Recuperado 15.08.2014

A partir del año 2002, las políticas en Chile se han propuesto reducir el número de migrantes ilegales tras reconocer la situación de irregularidad en el ámbito del trabajo, en la que se hallaban; de modo que el Estado recepciona y abre sus puertas a la migración, sin que esto signifique promoverla, contribuyendo a la regularización de los migrantes ilegales, dando pie a que puedan tener los mismos derechos que los nacionales, esto con el único propósito de reducir las contrataciones informales del trabajo, que violan la Ley de Extranjería. Desde entonces *“las políticas públicas han estado sujetas, a hacer de Chile un país receptivo y abierto a la inmigración”* (Jensen, 2011, p.11).

La diversidad cultural, que es efecto de la migración, hace posible la existencia de una sociedad multicultural, que se refiere en esencia, a la naturaleza culturalmente heterogénea de la sociedad humana. García (1997, Citado por Mayol, 2000) afirma que en la actualidad la búsqueda de la identidad ciudadana no consiste en entender qué es lo específico de la cultura urbana, qué la diferencia de la cultura rural, sino cómo se da la multiculturalidad, es decir, la expresión de múltiples culturas en el espacio que llamamos urbano.

Si bien en el país existen estatutos educativos para contextos de multiculturalidad en las aulas chilenas; ellos refieren fundamentalmente a identidades étnicas. De esta forma, la Ley General de la Educación (LGE) 20.370, plantea que para los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas, el desarrollo de aprendizajes que permiten comprender la lengua, la historia y la cultura de los pueblos indígenas, es imprescindible. De esta forma, si bien la LGE cuenta con aspectos a considerar en relación a contextos de interculturalidad en el aula, no aborda con la profundidad y especificidad necesarias la diversidad cultural presente en la sociedad chilena, considerando, entre otras, aquella representada por los estudiantes migrantes.

Efectivamente, el Ministerio de Educación (MINEDUC) crea en 1996, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) basado en la necesidad de dar respuesta a los anhelos de desarrollo de los pueblos indígenas, buscando contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales, en el sistema educativo. Por lo tanto, el objetivo propuesto es que todos los estudiantes, sin condicionantes étnicas, adquieran conocimientos de la lengua y de la cultura de los pueblos originarios por medio de prácticas pedagógicas y gestión institucional intercultural. En base a esto, a través de los años, el MINEDUC ha ido desarrollando diversas estrategias, como por ejemplo, los Programas de Estudio Sector Lengua Indígena, de primero a cuarto básico, entre otros.

El MINEDUC en el año 2003 implementó la iniciativa denominada *“Por el derecho a la educación: integración, diversidad y no discriminación”*, el cual busca asegurar el acceso a la educación de todos los/las estudiantes extranjeros en Chile sin importar la condición migratoria de sus padres y el estado de legalización de los documentos académicos. En el año 2005, el MINEDUC crea una normativa

que organiza el proceso de ingreso, la permanencia, y los derechos de los /las estudiantes extranjeros, de modo que ninguno de ellos queda fuera del sistema escolar.

En el año 2013, el MINEDUC aborda la diversidad existente en las escuelas, a través del documento *“Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva”*, haciendo énfasis en que *“se debe aprender a convivir con los demás, reconociéndonos como sujetos idénticos en dignidad y en derechos, a la vez que diversos, como sujetos individuales y únicos”* (2013, p.4).

De acuerdo a ello, se menciona la importancia de promover el desarrollo de escuelas inclusivas, capaces de dar respuestas a la diversidad cultural, social y natural, y garantizar para todos los estudiantes, sin excepción, la igualdad de oportunidades.

Es en este contexto, que se plantea la necesidad de formular nuevas políticas educativas que contengan planes o programas con estrategias y herramientas útiles para que el/la docente pueda desarrollar prácticas inclusivas en las aulas interculturales, considerando que, tal como dice Walsh:

*“el sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas.”* (2005, p. 11).

De esta manera, la educación con enfoque intercultural es una demanda para las aulas chilenas, debe practicarse pues conlleva igualdad y aprendizaje, es decir, un logro de equidad y de igualdad de oportunidades educativas de todos los grupos socioculturales. La efectividad de la educación intercultural se sustenta en las acciones, actitudes, creencias y discurso que despliega el docente en el aula de clases, lo que se refleja en las distinciones hacia la diversidad que éste promueve. Según López e Hinojosa (2012), las experiencias que tiene el docente con respecto a la diversidad, tienen influencia en la construcción de su conocimiento acerca de los estudiantes y en su propia práctica profesional, por tanto, desempeñan un rol importante en la creación de expectativas sobre los estudiantes y éstas, en sus aprendizajes.

Desde esta perspectiva, el idioma, constituye un factor relevante para el aprendizaje de los estudiantes migrantes en el aula. Según Vila:

*“hacen falta orientaciones claras para atender el desarrollo lingüístico del alumnado, lo que significa vertebrar la práctica educativa a partir de la diversidad real que existe en el aula respecto al*

*conocimiento de la lengua de la escuela y, por tanto, modificar la actividad unidireccional del profesorado con todo el alumnado” (2006, p.38).*

De esta forma, se plantean nuevas necesidades para el/la docente, como que maneje lenguas indígenas y/o extranjeras, con el propósito de fortalecer las relaciones de respeto entre migrantes y chilenos. La educación intercultural enfatiza en la importancia de la práctica educativa para encontrar soluciones a las situaciones que se derivan del nuevo contexto intercultural escolar (Taylor y Francis, 2006).

### **1.3. Preguntas de Investigación**

¿Cuáles son las representaciones sociales de los y las docentes de física y/o matemática que explican el desempeño escolar de los escolares migrantes que asisten a establecimientos multiculturales?

¿Cómo significan los y las docentes de física y/o matemática que se desempeñan en aulas multiculturales, el efecto que tiene en su práctica pedagógica, la interacción con escolares migrantes?

### **1.4. Objetivos de Investigación**

#### **Objetivo General**

Caracterizar las representaciones sociales que construyen los y las docentes de física y/o matemática que explican el desempeño escolar de los/las estudiantes migrantes de enseñanza media, en contextos educativos multiculturales.

#### **Objetivos Específicos**

- Identificar las percepciones y expectativas que construyen los y las docentes de física o matemática hacia los y las escolares migrantes.
- Analizar los marcos de referencia de los y las docentes de física o matemática que actúan como trasfondo del desempeño escolar de los estudiantes migrantes.
- Determinar las valoraciones que en su quehacer pedagógico asignan los y las docentes a la identidad cultural de los migrantes.

### **1.5. Hipótesis de investigación**

Las explicaciones que elaboran los y las docentes de física y/o matemática acerca del desempeño escolar de los escolares migrantes están mediatizadas por las representaciones sociales que ellos y ellas construyen en su práctica pedagógica; de tal forma que las representaciones sociales que valoran positivamente la identidad cultural del estudiante, tendrá repercusiones positivas en el desempeño escolar y en su explicación y viceversa.

## Capítulo II: MARCO TEÓRICO

A través del Marco teórico se consideraron los siguientes ejes claves: Migración y Multiculturalidad; Educación Intercultural: la Inclusión de la diversidad cultural; Aula y Pedagogía Intercultural; Aula intercultural en Matemática y Física; Representaciones sociales; Los Profesores y las Representación Sociales en el Aula; Las Explicaciones; Desempeño Escolar y Rendimiento Escolar.

El foco del marco teórico se sitúa en las representaciones sociales como construcción que opera en todos los seres humanos, que da sentido a las experiencias y las explica.

El fenómeno de migración trae consigo la multiculturalidad a los establecimientos escolares. Tenemos un profesor/a que con sus representaciones sociales mediatiza la relación con el estudiante, y esas representaciones sociales van a estar influidas no solamente por la experiencia, las historias, los marcos de referencia del profesor/a, sino también, por la existencia o ausencia de un proyecto de interculturalidad en el establecimiento escolar. Si el establecimiento cuenta con este proyecto, esto va a empezar a afectar las representaciones sociales de los docentes, generando una dinámica diferente en el establecimiento y en el aula, por ejemplo adaptando el currículo. Por el contrario, si no existe proyecto de interculturalidad se pueden generar actitudes de rechazo o asimilación ignorando lo diferente.



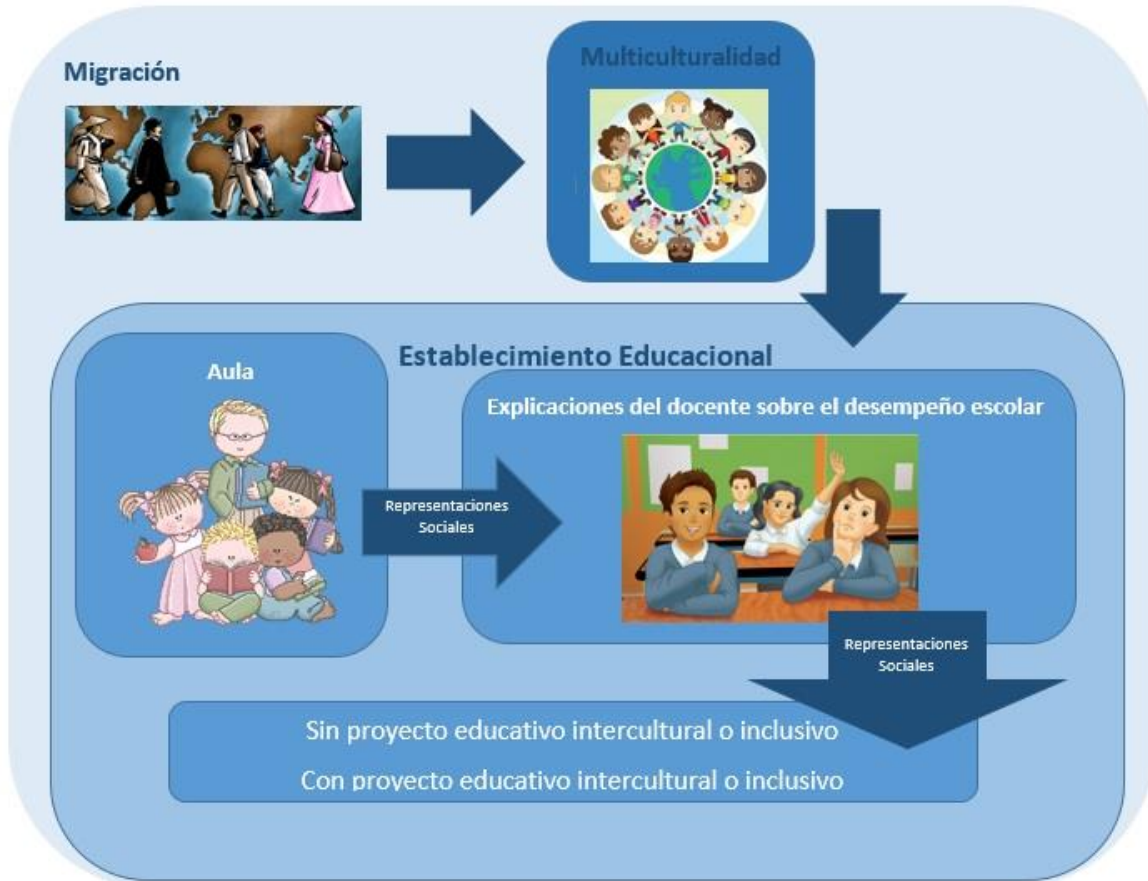


Ilustración 3: Esquema del Marco Teóricos de la investigación

## 2.1. Migración y Multiculturalidad

De la necesidad natural de los seres humanos en la búsqueda de más y mejores oportunidades de vida, originada por problemas sociales, políticos, económicos, personales, culturales, entre otros, es que surge la migración. Explicada como *"los desplazamientos de personas que tienen como intención un cambio de residencia desde un lugar de origen a otro de destino, atravesando algún límite geográfico que generalmente es una división político-administrativa"* (Ruiz, 2002, p.13).

A pesar de esta definición la migración debiese entenderse también como un movimiento que afecta la identidad del individuo (Kearney y Beserra, 2002). Es claro que un sujeto que migra se ve enfrentado a un nuevo estilo, ritmo y cultura de vida, viéndose a sí mismo en la obligación de hacer cambios en su persona, para lograr encajar en el nuevo mundo en el que se ha sumergido. Al respecto se infiere una significativa importancia social de la migración, en tanto exige vivir en lenguas, historias e identidades que están sometidas a constantes mutaciones.

A partir de la migración, se genera una coexistencia de distintas culturas en un país; si no se atiende a la manera en que éstas puedan interactuar, entonces se habla de multiculturalidad. Sin embargo, la presencia de diversas culturas en un mismo espacio plantea el problema de su integridad y su convivencia. La multiculturalidad destaca aspectos como el respeto, la aceptación a todas las culturas, igualdad de oportunidades y de trato, entre otros (Montaño, 2011).

## **2.2. Educación Intercultural: la Inclusión de la diversidad cultural**

Una vez que entendemos que en Chile existe multiculturalidad en las aulas y la repercusión que ésta genera, será importante conocer de qué manera se puede contribuir a mejorar las interrelaciones entre las culturas que entran en contacto y conviven; la integración y la inclusión se han considerado como estrategias para ello. En Chile, históricamente las escuelas integradoras, reciben a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), apoyando en la enseñanza de estos estudiantes con educadores diferenciales y considerando que son estudiantes que, bajo la metodología que aplica el sistema educacional, tienen mayores dificultades de aprender que el resto (Fernández, 2003); esto se traduce en el acceso de estudiantes con discapacidad a escuelas comunes donde tienen apoyo especial. Sin embargo la inclusión va más allá apuntando a eliminar y minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y participación de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2006).

La inclusión según Fernández (2003) reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa. De esta manera, la inclusión de la temática de la diversidad cultural fortalece el desarrollo de la capacidad de ser activo en la construcción de un clima acogedor de las diferencias y aprovechar la diversidad como recurso positivo de las situaciones de aprendizaje de los estudiantes (UNESCO, 2004) por lo cual se habla de una inclusión de la diversidad cultural, en donde es necesario el reconocimiento y la atención efectiva de las diferentes culturas y diferencias que hacen singulares a todas las personas, a través del currículum como de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, lo que se traduce como interculturalidad en la educación (Jurado y Ramírez, 2009).

Ahora bien, es necesario considerar la diferencia entre lo multicultural y lo intercultural, estableciendo que esto último está referido a la evolución y dinamismo de las interacciones entre grupos culturalmente distintos, y no sólo al reconocimiento de la diversidad en un espacio determinado (MINEDUC, 2014). Del mismo modo, según la Unesco (2004), la interculturalidad se refiere a 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. El MINEDUC (2014) agrega que la interculturalidad supone un espacio democrático de encuentro entre

diversas culturas, constituyéndose como una herramienta para generar nuevas formas de relación entre los pueblos; así se forma un espacio inclusivo que considera las diferencias de cada persona, sin obligar a aprender lo que se “debe aprender” sino que a aprender en comunidad y formar una sociedad atenta a las necesidades de todos. La interculturalidad por ende, apunta a un entrecruzamiento de las diversas culturas que se encuentran en un mismo contexto político, social y educacional.

En resumen, la multiculturalidad alude al reconocimiento de que naturalmente hay diversidad en el mundo, es decir que existen muchas culturas; la interculturalidad, refiere a que a partir del multiculturalismo existente en el mundo, se generan relaciones entre las culturas; se mezclan produciendo un cambio en la identidad total de cada sujeto integrante del grupo intercultural.

Ante la diversidad cultural, producida por la migración en Chile, se genera el impacto social que llega a repercutir en las aulas; no es menor la mirada dentro de la escuela ante este fenómeno. En primer lugar puede verse como una fuente de discriminación, de tensiones, prejuicios y exclusión social, o bien se puede considerar como una fuente potencial, de creatividad e innovación y por lo tanto una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano. Así, la política pública con la que se considerará el fenómeno de la diversidad cultural, abarcando estos enfoques, fomentará o no la valoración ética de cada individuo de la sociedad.

Al respecto, el informe Delors (1996) afirma que la educación tiene la doble misión de enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir hacia la toma de conciencia de las semejanzas y la inter-independencia entre todos los seres humanos; por lo que debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad cultural en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos. Sin embargo, las políticas han considerado la diversidad cultural como un problema a resolver (Hevia e Hirmas, 2005).

Existen tres enfoques que atiende la diversidad cultural en Chile, los que consideran únicamente las etnias originarias: (Hevia e Hirmas, 2005):

1. Enfoque Asimilacionista: este enfoque considera que las diferencias de lengua y costumbre de los pueblos originarios son un problema para el desarrollo y modernización de la nación, y por ende la diversidad cultural constituiría un problema educativo, ya que entorpece la integración a la sociedad. Por otra parte, jerarquiza las diferencias culturales posicionando en un nivel inferior a quien no pertenece a la cultura predominante (Lunch y Salinas, 1996).

De este modo se infiere que la realidad de la educación intercultural está asociada a políticas compensatorias y no específicas como debiera ser en el caso de la atención a la diversidad cultural; la que al ser considerada como un problema, genera limitantes en las posibilidades educativas y se cae en la generación y fomento de los prejuicios culturales.

2. Enfoque Multicultural: se origina la propuesta de una educación bilingüe bicultural que orienta a un pensamiento donde la diversidad cultural, es un recurso educativo.

Este enfoque se traduce en la superposición de contenidos curriculares de acuerdo a los programas de estudios. De este modo, no se consideran las interacciones y la dinámica relacional de las culturas, asimismo se caracteriza de acuerdo a sus rasgos externos, centrándose principalmente en el idioma que pueda presentarse entre las etnias dentro del aula, asumiendo la práctica del currículum complementario y no una perspectiva transversal y globalizante.

3. Enfoque Intercultural: a partir de éste, la educación enseña a sus estudiantes a vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima y donde las diferencias culturales constituyen un factor enriquecedor y no un problema divisor. De este modo, se plantea las ganas de vivir en una sociedad con igualdad de derechos y el establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas. Se reconocen las diferencias culturales, sin que ello signifique la superioridad de una cultura sobre otra.

En este enfoque la diversidad cultural se entiende como un proceso dinámico, como la manera cambiante de percibir, comprender y habitar el mundo. Los miembros de la sociedad son actores más que receptores pasivos de modelos culturales, son intérpretes activos de las culturas que heredan y que construyen todos los días, transformándolas con sus ideas, vivencias, representaciones y decisiones.

### **2.2.1. Aula y Pedagogía Intercultural**

La educación intercultural promueve relaciones de igualdad en cuanto a derechos, pero sobretodo valoración de la diferencia y del mutuo enriquecimiento entre personas procedentes de culturas diferentes, mediante el aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos interculturales (Colectivo Amani, 1994). Por su parte, Aguado (2004) define la educación intercultural a partir de las diferencias que sitúan el foco de la reflexión en educación, que no están asociadas a deficiencias o déficits respecto a un supuesto patrón ideal, donde las diferencias culturales son

dinámicas y cambiantes, adaptativas; no son etiquetas estáticas, monolíticas e inamovibles. Desde este enfoque de educación intercultural, se considera la existencia de un espacio en donde niños, jóvenes y adultos conviven compartiendo y creando un entorno de desarrollo para los estudiantes, que como toda convivencia no está exenta de conflictos y problemas, los cuales deben ser abordados mediante múltiples programas para favorecer la convivencia escolar.

Según la misma autora, la pedagogía intercultural comprendería:

*“la reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo”* (Aguado, 2002. p.30).

Así, estaría orientada a desarrollar competencias interculturales en todos los estudiantes y profesores, con el objetivo básico de la superación del racismo y la discriminación (como hecho individual e institucional) y luchar contra la desigualdad y la discriminación en el sistema escolar. Contribuiría del mismo modo, a la cohesión social; su meta sería el logro de una educación de calidad para todos y el desarrollo de la escolaridad como vía que garantice una vida digna para todos (Aguado, 2002).

No obstante la educación intercultural constituye una vía posible para contribuir a formar ciudadanos que aprendan a convivir con la diversidad y que estén comprometidos con el cambio. Esta es la razón por la cual incluye entre sus objetivos, formar a ciudadanos y ciudadanas capaces de afrontar la convivencia en un mundo complejo y dinámico, comprometido en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Desde este enfoque, y considerando que el currículo chileno comprende el conjunto de objetivos, competencias, contenidos y conocimientos básicos que el alumnado debe aprender, así como estrategias metodológicas, organizativas y de evaluación, en los centros inclusivos e interculturales se deben plantear estrategias curriculares que se adapten a las necesidades y características de cada uno de los alumnos y alumnas, así como del contexto grupal, social y cultural en el que se desenvuelven. No se trata de renunciar a los objetivos que marca el currículo oficial, sino que por el contrario, pretende enriquecerlo con propuestas que enseñen a aprender, partiendo de la experiencia e identidad de cada una de las personas que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Respecto a las concepciones de la educación y pedagogía intercultural, Aguado (2002) propone ciertas actitudes y aptitudes docentes para que se logre el objetivo de hacer pedagogía intercultural:

- Para realizar prácticas inclusivas es importante la actitud del profesorado hacia la diferencia, las formas de ampliar y desarrollar sus relaciones sociales, la manera en que éste es capaz de dar una respuesta eficaz a la diferencia. También, el profesorado debe contar con apoyo mediante capacitaciones que entreguen herramientas necesarias para la elección de materiales, estrategias, técnicas, etc. que les permitan atender en sus aulas a la diversidad con eficacia, tanto dentro del contexto escolar como hacia el entorno que lo rodea, para hacer efectiva la inclusión; para lo cual, la familia y las distintas entidades regionales deben ser activos y cooperativos. A nivel de políticas, los gobiernos han de manifestar una clara postura frente a la inclusión y ofrecer las condiciones necesarias que permitan la flexibilidad de los recursos
- Otros factores efectivos que permiten dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado, son la retroalimentación entre pares docentes y estudiantes, la resolución cooperativa de problemas, la flexibilidad del currículo para mejorar la educación inclusiva, para lo cual, es importante utilizar objetivos programados, rutas de alternativas para el aprendizaje, como enseñanza personalizada, flexible y gran variedad de formas heterogéneas de comportamiento.

A partir de lo anterior, es posible comprender el rol que los docentes juegan, en tanto constituyen la principal fuente desde la cual los estudiantes alimentan sus conocimientos y su formación como personas; por lo que, dentro de un contexto multicultural en el aula, las creencias, valores y conocimientos que los docentes comparten en dicho contexto, constituye un factor altamente influyente, que afecta la autoconcepción del desempeño escolar de los estudiantes, el clima en el aula y en el establecimiento.

### **2.2.2. Aula intercultural en Matemática y Física**

Las experiencias educativas que incorporan el enfoque étnico plantean que el saber o el conocimiento no son monopolios del mundo occidental o moderno. El conocimiento ha existido desde que la especie humana habita el planeta y ella en su expresión cultural ha construido saberes, los ha sistematizado sea en forma oral o escrita y los ha socializado a través de instituciones formales o no formales.

La alfabetización científica implica que existe una disposición de conocimientos científicos para toda la población con el fin de desenvolverse en la vida diaria, en la resolución de problemas, necesidades de la salud y supervivencia básicas, tomar conciencia de la relación entre ciencia y sociedad, en

definitiva considerar la ciencia como parte fundamental de la cultura de nuestro tiempo (Consejo Superior de Investigaciones Científicas y la Real Sociedad Española de Física, 2002).

La etnomatemática asume la existencia de un saber matemático en distintas culturas originarias que por la hegemonía occidental, quedó sumergido e invisibilizado por siglos. Propone, la existencia de una relación entre la matemática de las distintas culturas que conviven en un aula; promoviendo el desarrollo de la experiencia que incorpora el uso de matemáticas, y donde los principales actores de este proceso de aprendizaje – enseñanza son dinámicos e interactúan (Planas, 2000).

Por otro lado, Planas y Setati (2009) plantean que las tensiones de tipo social y lingüístico asociadas a la existencia de dos o más lenguas en una misma aula, significa mayores oportunidades de participación y aprendizaje para todos, fomentando el esfuerzo del estudiante con otra lengua favoreciendo los procesos de construcción de otra identidad mezclada a partir de todas las lenguas, estos procesos condicionan el acceso al conocimiento matemático abriendo un campo de múltiples aprendizajes de la matemática de cada lengua.

Para la enseñanza de la ciencia se proponen tres ciclos, según Vázquez, Acevedo y Manassero (2005):

**Primer ciclo:** La ciencia curiosa

Se utiliza para desarrollar el sentido natural de indagación en los estudiantes hacia lo nuevo y desconocido, los cuales están presentes en el contacto con la naturaleza, manipulaciones de objetos y materiales, visitas a museos ,noticias, libros, láminas, dibujos, películas, TIC, etc.

**Segundo ciclo:** La ciencia doméstica

La ciencia doméstica se refiere al entorno del alumnado donde comienza a percibir la ciencia y tecnología en su vida diaria, medio ambiente, fenómenos astronómicos, percepción de la luz y el sonido, estructuras y construcciones, tecnología de juguetes, herramientas, etc.

**Tercer ciclo:** La ciencia cultural

Se utiliza para abordar la relación que hay entre la diversidad cultural del alumnado y la ciencia como forma específica de conocimiento, que tiene como finalidad armonizar las creencias culturales con el conocimiento científico, por medio de la ciencia y tecnología ,las cuales están presentes en la sociedad y la cultura.

La etnociencia por su parte, reconoce que la ciencia es una construcción cultural presente en todos los pueblos y que ha permitido el desarrollo y la expresión, de culturas y civilizaciones. Física, química, biología, astronomía y matemática estaban unidas y permitían potenciar la filosofía y

religión. En la era de las identidades culturales, éste conocimiento se comienza a visibilizar y a valorar como un recurso de equidad en la práctica pedagógica y como parte de la pedagogía intercultural.

En Ciencias, se plantean dos premisas relacionadas con la enseñanza en contextos de diversidad cultural: en primera instancia se habla de la importancia que tiene el contexto cultural en el entendimiento de la ciencia, la que debiera ser concebida como algo útil para las necesidades que se presentan en la sociedad y en el contexto en el que viven los estudiantes, y como segunda premisa, se plantea que la enseñanza-aprendizaje, se da mediante el permanente intercambio de conocimientos entre culturas, donde todas aprenden unas de otras; lo que promovería un aprendizaje efectivo de la ciencia; tomándose en cuenta la realidad de cada contexto (Wilson, 1981).

### **2.3. Representaciones sociales**

La multiculturalidad presente en el mundo abre la opción de mirar una sociedad en desarrollo, esta sociedad está formada por múltiples culturas, que constituye cada persona, la cual trae consigo una representación social acerca de la migración, según Moscovici (1979):

*"La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre individuos. La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación."* (Moscovici, citado por Mora 2002, p.7).

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. A su vez, Robert Farr (1983) plantea que las representaciones tienen la función de hacer que lo desconocido resulte familiar y que lo invisible sea apreciable y define las representaciones sociales como:

*"sistema cognoscitivo con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente opiniones acerca de, "imágenes de", o "actitudes hacia" sino "teorías o ramas del conocimiento" con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal"* (Farr, citado por Mora 2002, p.7)



Las representaciones sociales en tanto sean un conjunto de conocimientos sistemáticamente relacionados y organizados, que provienen de la formación social de los sujetos, y la sociedad misma, generan una transformación de lo no familiar en algo familiar. Fue Moscovici quien describió los procesos principales que explican cómo lo social transforma el conocimiento de algo no familiar en algo familiar, y a la vez cómo las representaciones emergentes transforman lo social a partir de los Mecanismos de Objetivación, los que aluden a la operación que forma imágenes a través de nociones abstractas, dando así cuerpo a las ideas, constituida por tres fases:

- 1.- Construcción selectiva: en esta etapa de objetivación, la información de lo desconocido se adquiere y se hace manipulable por los sujetos, llevando a cabo un dominio de lo nuevo.
- 2.- Esquematación estructurante: es la formación de un núcleo figurativo, donde el nuevo dominio adquiere una estructura conceptual, así los elementos de información ya adaptados dan cuenta de una organización que proporciona una imagen coherente del objeto representado.
- 3.- Naturalización: en esta etapa cada uno de los elementos del pensamiento ya convertidos en elementos de la realidad, se hacen referentes al concepto, dando cabida a una realidad objetiva.

En síntesis, el ser humano capta las informaciones de su entorno y del contexto donde vive, de ahí aprende lo que son estas ideas, acontecimientos y los integra dentro de su cerebro haciéndolos cercanos y conocidos por sí mismos; manipula la información construida de tal modo que construye una realidad familiar. Posteriormente, existirán nuevas ideas que acomoden las significaciones antes creadas para explicar y aceptar la realidad, de tal modo que se asimilen las nuevas informaciones que concretan la realidad que se vive.

### **2.3.1. Los Profesores y las Representación Sociales en el Aula**

Cada docente enseña una disciplina en la que se especializa, y lo hace llevando consigo ciertas representaciones sociales; que actúa y se refleja a través de la relación e interacción que desarrolla con los estudiantes y con la comunidad escolar. Según Perera (1999) las representaciones que tienen los docentes se basan en la experiencia que han adquirido a lo largo de su vida, que se manifiestan con las distintas formas que adopta la construcción de sus ideas, creencias, imágenes, estereotipos, estigmas y discriminaciones en el contexto escolar. Entonces, una representación social estaría fundada por las distintas experiencias que ha tenido el o la docente a lo largo de su vida, que aparecen y se ven reflejadas en su quehacer en el aula. Según Aguado, Aguilar y González (2009), esta experiencia acumulada hace que la representación social de un/una profesor/a respecto de la capacidad de un/una escolar, pueda disminuir o potenciar las competencias adquiridas durante su escolarización obligatoria.

Según Paz (2007) la realidad escolar es uno de los factores que conforman el desempeño escolar de el/la estudiante, en donde el/la docente participa e interactúa, influyendo en el conjunto de sus conductas durante el proceso enseñanza-aprendizaje, conductas que se traducen en el desempeño escolar.

Al respecto, Román (2010) establece que es a través de estas representaciones sociales que los profesores construyen y validan la imagen de los alumnos.

En estudios recientes (González, Berríos y Buxarrais, 2013) se plantea que la comunidad educativa, en particular los docentes, puede adoptar diversas actitudes ante la diversidad cultural:

1. Actitud de RECHAZO HACIA LOS DIFERENTES; la diversidad cultural es considerada como un peligro del que conviene huir; se pone bajo sospecha al diferente, al extranjero, “al contrario” de aquello que es conocido. Se ponen trabas y dificultades en las relaciones que se entrelazan en la escuela.
2. Actitud DE IGNORAR A LOS DIFERENTES; todo el alumnado es considerado bajo criterios de homogeneidad; la diferencia se invisibiliza. En el caso de los estudiantes migrantes, éstos deben adaptarse a pautas que son iguales para todos los estudiantes, lo que se justifica bajo el criterio de la no discriminación.
3. Actitud de RECONOCIMIENTO DE LA NECESIDAD DE EDUCAR de una forma diferente al alumnado recién llegado, pero sin cambiar nada del currículum común, sino abriendo espacios para una atención particularizada.
4. Actitud de ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULUM en función del conjunto del alumnado, incorporando elementos de diferentes perspectivas, que serían soluciones a deficiencias que pueda presentar el contexto educativo multicultural. En Chile el currículum se refiere a los contenidos que se deben enseñar, y no a las necesidades de cada contexto educativo.
5. Actitud de una EDUCACION ANTIRRACISTA, similar a la que se considera como educación intercultural, pero no se excluye a la sociedad de la labor de eliminar los juicios sociales que fomentan la exclusión, sino que la hacen participe; siendo en definitiva más que una actitud, una política propia de la sociedad.

Los antecedentes recabados en las lecturas para este trabajo, plantean que la educación chilena se desarrolla obviando el contexto educativo en el que se enseña, adoptando actitudes de rechazo o de ignorar a lo diferente.

### 2.3.2. Las Explicaciones

Se asumirá un mirada de las explicaciones a través de lo expuesto por Maturana (citado por Knopoff, 2011, p.2)

*"Los seres humanos operan como observadores, haciendo distinciones en el lenguaje. Lo esencial es el observar, como punto de partida para cualquier tipo de entendimiento de realidad y razón. Cuando respondemos una pregunta, proponemos una reformulación de una situación de nuestra praxis del vivir con otros elementos de nuestra praxis del vivir y si es aceptada por un oyente, es decir que es aceptada por él como una reformulación de su praxis del vivir, nuestra respuesta será una explicación. Todo lo dicho es dicho por alguien, y un observador acepta o rechaza lo dicho. Si lo dicho es reformulado desde la praxis del vivir del observador oyente, será una explicación."*

El ser humano buscará explicar las cosas que ocurren en su vida cotidiana, reacomodando los pensamientos que le surgen, una y otra vez, a medida que se relaciona con todos los entornos que son parte de su mundo (Maturana, 1995). Existirían, según Maturana, dos caminos que sustentan las explicaciones que el ser humano construye; el primero, es la objetividad sin paréntesis o trascendental y el segundo, es la objetividad entre paréntesis u objetividad constitutiva.

En la objetividad trascendental, el mundo existe allí, fuera del observador e independiente de él y de su hacer cotidiana, lo que implica un dominio único de realidad, una referencia trascendental, que será el recurso de validación para las explicaciones que un observador acepte.

En la objetividad constitutiva el observador se acepta como ser viviente en el que sus habilidades cognitivas tienen fundamento biológico y para quien resultará imposible distinguir, a través de la experiencia, entre percepción e ilusión. Toda experiencia podrá ser clasificada como percepción o ilusión exclusivamente a posteriori, a través de una referencia a otra experiencia diferente a la que se le aplique el mismo criterio.

Estos caminos determinantes de la explicación, son similares a la dinámica de la construcción de las representaciones sociales del ser humano, donde la objetividad trascendental coincide con el mecanismo de objetivación, ya que en primera instancia un sujeto observa y capta la información haciendo del entorno no familiar un entorno familiar, de modo que la construcción de sus creencias y valores estaría sujeta a las explicaciones que ellos han construido. Luego, la etapa de anclaje que reacomoda ideas nuevas de lo familiar dejando lo que había construido atrás y formando una nueva creencia de lo mismo, es similar a lo que sucede con la objetividad constitutiva; así, las explicaciones que se tenían se van modificando a lo largo de las experiencia de la vida.

Los docentes elaboran explicaciones sin paréntesis y con paréntesis, para justificar la conducta de los estudiantes, construyendo imágenes, creencias, ideas y valores que sustentan los argumentos respecto al desempeño y el rendimiento escolar que ellos y ellas logran

### **2.3.3. Desempeño Escolar y Rendimiento Escolar**

El desempeño escolar según Paz (2007) es la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante, considera las capacidades individuales que éste tiene, su realidad escolar y el medio socio-familiar. Es el conjunto de conductas observables del estudiante (participación, responsabilidad, compromiso, interés, rendimiento escolar, entre otros) durante el proceso enseñanza-aprendizaje en el que participa. De esta forma, puede afirmarse que el rendimiento escolar es parte del desempeño escolar, entendiendo al primero, y según lo dicho por Erazo (2011) como un sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes, los que se generan a partir de la intervención didáctica y educativa, que luego los docentes evalúan a través de métodos cualitativos y cuantitativos.

En el entorno educativo se observa fundamentalmente la valoración del desempeño escolar a partir de pruebas formativas y sumativas, estandarizadas, lo que hace finalmente que se considere sólo el rendimiento escolar dentro del desempeño escolar del estudiante.

## Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO

### 3.1. Metodología Cualitativa y Enfoque Etnográfico

La metodología utilizada en este estudio, se inscribe en el paradigma cualitativo de investigación, el que realiza un estudio completo de la realidad tal cual ocurre, de modo que se interpretan los fenómenos de acuerdo a la índole de la investigación (Rodríguez, Gil & García, 1996)

La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de información a partir de una serie de instrumentos que pretende dar cuenta de las experiencias personales que van interpretando los significados en la vida de cada individuo, Mayan afirma que:

*“La indagación cualitativa es especialmente apropiada para describir un fenómeno acerca del cual se sabe poco; para capturar significados (los datos son recolectados en forma de emociones, conductas, actitudes, intuiciones y acciones antes que en forma numérica); para describir procesos y no productos” (2001, p.6).*

Según Bonilla y Rodríguez (1997), la investigación cualitativa se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar; la preocupación del investigador subyace en cualificar y describir un fenómeno social a partir de características determinantes de la muestra.

Para fines de esta investigación se utilizó un enfoque etnográfico, considerándolo el más adecuado para lograr los objetivos propuestos, puesto que se desea describir y analizar lo que las personas hacen usualmente, así como el significado que le dan a ese comportamiento. Martínez (1994) plantea que la etnografía estudia grupos de individuos, cómo se comportan entre ellos y sus interacciones, de modo de describir y caracterizar sus creencias y juicios, entre otros.

Particularmente esta investigación se sitúa en la etnografía educativa constituyendo un ámbito específico de estudio e investigaciones.

Esta corriente de investigación ha sido denominada como micro-etnografía en tanto se sumerge en pequeñas realidades escolares para explicar los fenómenos que ocurren en ella; como por ejemplo, el fracaso escolar, la relación pedagógica profesor-estudiante, las interacciones en el aula, relaciones entre escuela y contexto familiar y comunitario etc.

La particularidad de la etnografía educativa es que busca indagar en los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las escuelas. En el caso de esta investigación,

las situaciones cotidianas ocurren dentro del aula y en relación con el docente. Se pretende caracterizar el fenómeno en estudio sumergiéndonos en el mundo del docente, utilizando herramientas metodológicas acordes a este enfoque, para luego analizar la información recolectada. Las técnicas de investigación que ocupa la etnografía son por excelencia, la observación en todas sus formas y las entrevistas.

Esta investigación, se situó desde la perspectiva de los/las profesores/as de aula de física y de matemática para capturar sus esquemas de distinciones y marcos de referencia a través de entrevistas en profundidad y de la técnica de la asociación espontánea.

En la observación en el aula, el interés del estudio fue capturar por medio del registro audiovisual y notas de campo, la interacción cotidiana entre profesora/profesor y estudiante migrante, tomando como aspecto nuclear el lenguaje (verbalización, discurso) y gestualidad (corporalidad) del docente. Para ello se utilizaría la cámara de video con grabación de voz. La intención era observar 3 clases de dos horas pedagógicas cada una, correspondientes a las asignaturas de Física y Matemática para registrar in situ, en el contexto cotidiano pedagógico, el lenguaje y su correlato gestual con que los docentes interactúan con los estudiantes migrantes. Sin embargo, debido a la falta de disposición de los establecimientos educativos por abrir espacios y dedicar tiempo para realización de investigaciones no pudo realizarse. Las respuestas a la negación de los establecimientos estaban referidas a la imposibilidad de grabar a los estudiantes menores de edad y al poco interés que presentan los establecimientos por las investigaciones que se realizan en el ámbito de la educación, aun cuando éstas estén referidas a hechos que suceden en sus escuelas y que desconocen. Debido a estas reiteradas negaciones y por la proximidad del final del año escolar es que se decidió no realizar observación en aula y aumentar el número de docentes a entrevistar.

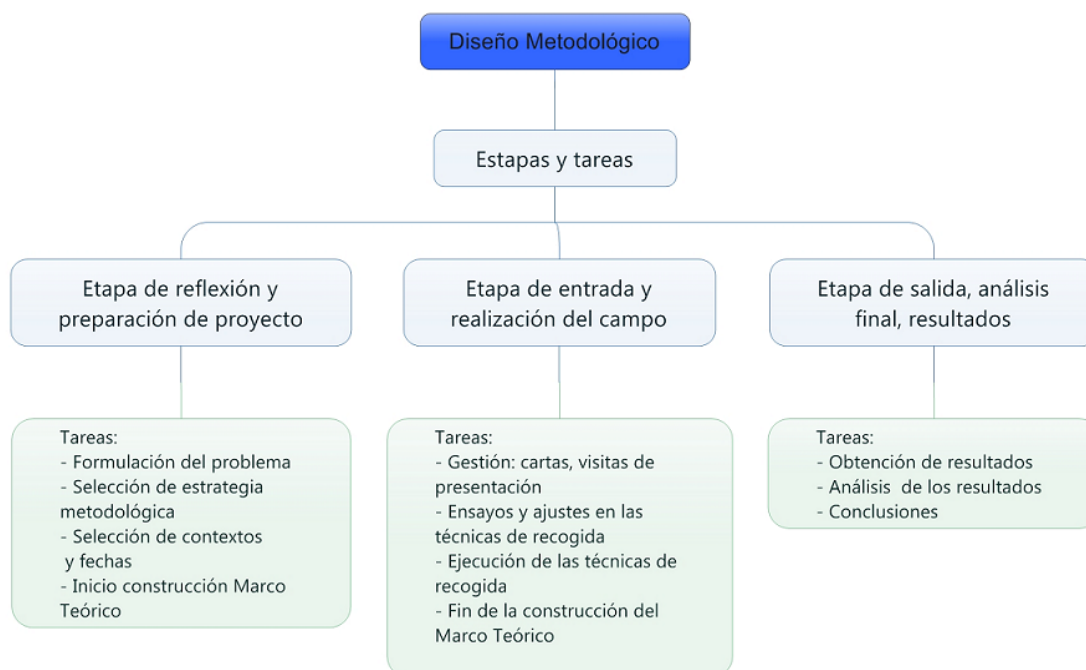
### **3.2. Carácter de la investigación**

Este estudio es de carácter exploratorio con un nivel de análisis descriptivo, dada la escasa investigación desarrollada en Chile acerca de las representaciones sociales que elaboran los y las docentes que desempeñan su quehacer pedagógico en aulas multiculturales y porque se desea caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más propios y diferenciadores.

### **3.3. Diseño Metodológico**

El diseño del estudio cualitativo de esta investigación consta de tres etapas: principio del estudio, durante el estudio y finalización del estudio, cada una de éstas tiene asociada una tarea que los/las

investigadores/as deben cumplir, a continuación se presenta un esquema de las etapas de esta investigación y sus tareas.



*Ilustración 4: Etapas y tareas de la investigación cualitativa*

### 3.3.1. Asociación espontánea

El carácter espontáneo y la dimensión proyectiva de esta técnica permite acceder más fácil y rápidamente a los elementos (latentes o no) que conforman el universo de la persona en estudio; el que ha sido construido a lo largo de su experiencia; por lo cual permite abordar la estructura de la representación social (Petracci y Kornblit, 2007). Es decir, permite el acceso a núcleos figurativos de la representación social que el docente ha construido tanto en su experiencia laboral como social y cultural, que de alguna u otra forma involucra también su experiencia emocional.

Para la elaboración de las frases y/o palabras estímulo, se consideró partir desde lo general para contextualizar de acuerdo al tema, la diversidad cultural y los extranjeros, para luego ir hacia lo particular y principal, los estudiantes extranjeros y su desempeño escolar.

Se realizó un ensayo por cada una de las investigadoras, con el fin de asegurar el buen funcionamiento de la asociación espontánea, y se detectó que debía ser respondida por los docentes en forma escrita y no oral, debido a que cuando se les nombraba la palabra estímulo, ellos razonaban y se explayaban hablando, dejando de ser una respuesta espontánea.

En esta técnica, a el/la docente se le plantea una “frase/palabra estímulo” que puede ser modificada según el establecimiento y docente entrevistado/a, se le pide que exprese por escrito las frases o palabras que surgen espontáneamente (sin elaboración racional) ante el estímulo.

### 3.3.1.1. Presentación de instrumento

A continuación, se mencionan las frases o palabras estímulos utilizadas en la asociación espontánea, que tuvo como finalidad conocer la verbalización naturalizada, como elemento latente o no, que permite abordar la representación social del docente.

*Tabla 1: Instrumento de la Asociación Espontánea*

Palabra/frase estímulo	Respuestas espontáneas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidad cultural/ diversidad de culturas en la sala de clases</li> </ul>	<p style="text-align: center;">.....</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extranjero/a, Peruano/a, Colombiano/a, etc.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">.....</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiante extranjero/a, peruano/a, colombiano/a, etc.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">.....</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempeño escolar de estudiante extranjero, peruano/a, colombiano/a, etc.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">.....</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidad cultural/ diversidad de culturas en el liceo</li> </ul>	<p style="text-align: center;">.....</p>

### 3.3.2. Entrevista en Profundidad

Se caracteriza por adentrarse en la experiencia e historia del entrevistado, penetrar y detallar lo trascendente de su vida, para interpretar y comprender sus experiencias, situaciones, creencias, percepciones, prejuicios, representaciones sociales, valores que asigna a ciertas conductas y actitudes. Así, la entrevista en profundidad se construye paso a paso con la experiencia del otro; siendo una conversación guiada por la/el entrevistadora que muestra una actitud empática para generar un ambiente de confianza que permita la transparencia del investigado o investigada para recoger la información entregada tal cual el entrevistado lo expresa. (Robles, 2011).

La entrevista utilizada consideró categorías temáticas vinculadas con determinados propósitos a investigar, las cuales fueron construidas de acuerdo a lo siguiente: las dos primeras categorías tenían



como finalidad contextualizar de acuerdo a datos y experiencia del docente y generar un ambiente favorable para la conversación. Las dos siguientes categorías tenían como finalidad obtener la mayor cantidad de información de acuerdo al tema central de esta investigación. Y la última categoría tenía como finalidad recoger los aspectos que los entrevistados consideran importante de incluir en la formación inicial docente, para poder realizar recomendaciones.

Previo a la implementación de la entrevista se realizaron ensayos por parte de cada una de las investigadoras, con el fin de que a partir de las categorías temáticas, se obtuviese la información necesaria para responder a las preguntas de la investigación, y emplear un hilo conductor en la conversación, con el objeto de generar un contexto adecuado y realizar las preguntas pertinentes, las que a lo largo de la conversación dieron paso a otras preguntas, de manera de ir profundizando en el tema de la investigación.

### **3.3.2.1. Presentación de Instrumento**

En la siguiente tabla se presentan las categorías temáticas que se utilizaron, sus propósitos y los tópicos a través de los cuales se desglosaron.

Tabla 2: Instrumento de las categorías temáticas, su propósito y los tópicos de la entrevista en profundidad.

Nombre de la categoría temática	Datos generales	Momentos en su experiencia docente relacionados con los estudiantes migrantes.	Migrantes en el establecimiento escolar	Desempeño de escolares migrantes de enseñanza media	Formación/ Capacitación en diversidad cultural/aula intercultural
<b>Propósito</b>	<p>Conocer aspectos generales contextuales del entrevistado/a.</p>	<p>Explorar en episodios significativos o críticos donde surgen (pre) juicios, creencias, asociados a emociones que dan cuenta de la estructura de la representación social</p>	<p>Indagar en las explicaciones que dan los docentes al perfil del e/las estudiante migrante</p>	<p>Indagar las explicaciones que dan los/las docentes para el desempeño escolar de estudiantes migrantes</p>	<p>Interrogar aspectos a considerar para incluir en la formación inicial docente.</p>
<b>Tópicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Años de experiencia docente</li> <li>• Años en ese establecimiento</li> <li>• Niveles en los que realiza clases</li> <li>• Asignatura(s)</li> <li>• Sexo</li> <li>• Edad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de satisfacción con su profesión (De 1 a 10)</li> <li>• Momentos importantes durante su labor docente</li> <li>• Momentos con estudiantes migrantes (significativos, críticos)</li> <li>• Momentos con familias de estudiantes migrantes (significativos, críticos)</li> <li>• Desafíos y aprendizajes para los profesores de física/matemática en aulas interculturales/multiculturales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llegada de los migrantes (motivos, expectativas)</li> <li>• Sus primeros encuentros con alumnos migrantes</li> <li>• Descripción del alumno migrante (perfil/características)</li> <li>• Descripción de la familia migrante (características)</li> <li>• Efectos de la diversidad cultural en el liceo (aportes y problemas)</li> <li>• Efectos de la diversidad cultural en el aula (aportes y problemas)</li> <li>• Impacto en los docentes (práctica pedagógica física/matemática)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción del desempeño escolar del estudiante migrante en física y matemática</li> <li>• Comportamiento en el aula de física y matemática del estudiante migrante (participación, motivación actitudes)</li> <li>• Relación profesor-estudiante migrante</li> <li>• Relación estudiante migrante con sus pares</li> <li>• Calificaciones y rendimiento del estudiante migrante</li> <li>• Influencia de la familia migrante en el desempeño de estudiantes migrantes</li> <li>• Expectativas de futuro del estudiante migrante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de preparación previa (Universidad, establecimiento escolar, iniciativa propia)</li> <li>• La práctica docente en un aula culturalmente diversa (consideraciones, habilidades, competencias, didáctica)</li> <li>• Herramientas/competencias necesarias de adquirir por profesores (formación inicial, actualización, capacitación)</li> <li>• Propuestas para la análisis formación inicial de profesores de física/matemática (aspectos claves)</li> </ul>

### **3.3.3. Registro en Audio y Notas de Campo**

El registro en audio permitió conseguir el discurso oral del docente, lo que permitió traspasar textualmente la conversación hilada del entrevistado y la investigadora, en un escrito. Las notas de campo, se utilizaron para registrar las expresiones kinésicas y emocionales que mostraron los docentes durante la conversación.

Juntas se configuraron como una herramienta de la que se obtuvo información que posteriormente fue analizada permitiendo conseguir resultados, que ayudan a responder a los objetivos y a la pregunta de investigación.

### **3.4. La Muestra**

La intencionalidad de la muestra escogida está basada en los datos entregados en el año 2012 por el INE, los que consignan que la comuna de Santiago Centro concentra el más alto porcentaje de migrantes dentro de la Región Metropolitana. Los criterios para la selección de los establecimientos educacionales fueron que cumplieran la condición de acoger migrantes, en cuanto a la selección de y los y las docentes de la muestra, es que debían tener como mínimo 3 años de experiencia docente, ser docentes de enseñanza media y haber trabajado en al menos 2 colegios.

#### **3.4.1. Caracterización de la muestra**

La muestra de este estudio está constituida por 8 docentes que se desempeñan en establecimientos multiculturales como profesores de aula, en Física o Matemática, de los cuales, 4 pertenecen al Liceo Confederación Suiza, 2 al Colegio Victoria Prieto, y 2 al Liceo Presidente Gabriel González Videla, todos ubicados en la comuna de Santiago Centro.

Debido a los altos porcentajes de residentes migrantes que tiene Santiago Centro es que se escogieron establecimientos que tienen dentro de sus matrículas, niños, niñas y jóvenes migrantes.

Características de cada institución escolar:

- El Liceo Confederación Suiza es Municipal, está ubicado en General Urriola 680. Tiene un porcentaje de vulnerabilidad 68%, y un 15% de matrículas de estudiantes extranjeros

- El Colegio Victoria Prieto pertenece a la Corporación Educacional del Arzobispado de Santiago, por ende es particular subvencionado, está ubicado en Esperanza n° 94. Tiene un porcentaje de vulnerabilidad del 60%, y un 30% de matrículas de estudiantes extranjeros
- El Liceo Gabriel González Videla es un liceo municipal; está ubicado en Argomedo 360. El índice de vulnerabilidad es de 77,45%, y un 38% de matrículas de estudiantes extranjeros

En sus proyectos educativos institucionales, dichos establecimientos no se refieren a la diversidad cultural como tal, pero la consideran a partir de que el estudiantado es diverso en múltiples aspectos, tales como los niveles de aprendizaje de cada estudiante, las nacionalidades y las religiones, entre otros.

### **3.5. Técnica de Análisis de Información**

Para analizar la información obtenida se realizó una triangulación de la información, que según Ruiz (1999) es una técnica empleada para el procesamiento de los datos en investigaciones cualitativas, que contribuye a elevar la objetividad del análisis de los datos, usando fuentes de datos, de teorías, de investigadores y /o de ambientes, en el estudio de un fenómeno. La triangulación de información, permite levantar categorías y subcategorías, las que constituyen el referente de análisis.

De esta forma, una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información, se selecciona la información y se realizan triangulaciones por cada categoría, entre todas las categorías investigadas, con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y con la información entregada a través del marco teórico (Cisterna, 2005). De esta forma, la triangulación se realizó con la información entregada por la entrevista en profundidad, la asociación espontánea y el marco teórico. Esta triangulación corresponde al cuerpo de la investigación y es la que permite entregar los resultados y las conclusiones respecto del tema de investigación.

El análisis de datos de la técnica de la entrevista en profundidad se realizó a partir del análisis vertical y horizontal, mientras que en la asociación espontánea solo se utilizó el análisis horizontal.

El análisis vertical, se realiza entrevista por entrevista, se propone extraer y clasificar fragmentos de los testimonios, en los cuales se mantiene la coherencia y significancia del discurso de cada uno de los docentes entrevistados. La búsqueda vertical trata de reconocer todas las categorías propuestas que estén presentes en cada unidad de análisis (Sayago, 2013, p.5).

El análisis horizontal se realiza a través de un análisis transversal por cada tema, generando la unificación por significación, de aspectos provenientes de los discursos de los distintos entrevistados (Sayago, 2013, p.5).

### **Asociación espontánea**

Se realizó un análisis horizontal de la información obtenida, formando un listado de las palabras mencionadas por los/las docentes, en cada uno de las frases/palabras estímulo, éstas asociaciones de los docentes, fueron agrupadas de acuerdo a su similitud y relación entre ellas, para analizarlas y obtener resultados.

### **Entrevista en Profundidad**

En el análisis vertical, cada investigadora leyó cada una de las entrevistas y luego, en conjunto con lo planteado en el marco teórico, se fueron destacando aquellos aspectos del discurso que indicaban información relevante para esta investigación. Luego se realizó el análisis horizontal, comparando la información entregada por todas las entrevistas, para luego, agrupar aquellos aspectos del discurso similares, con el objetivo de construir categorías temáticas relacionadas con el tema de investigación.

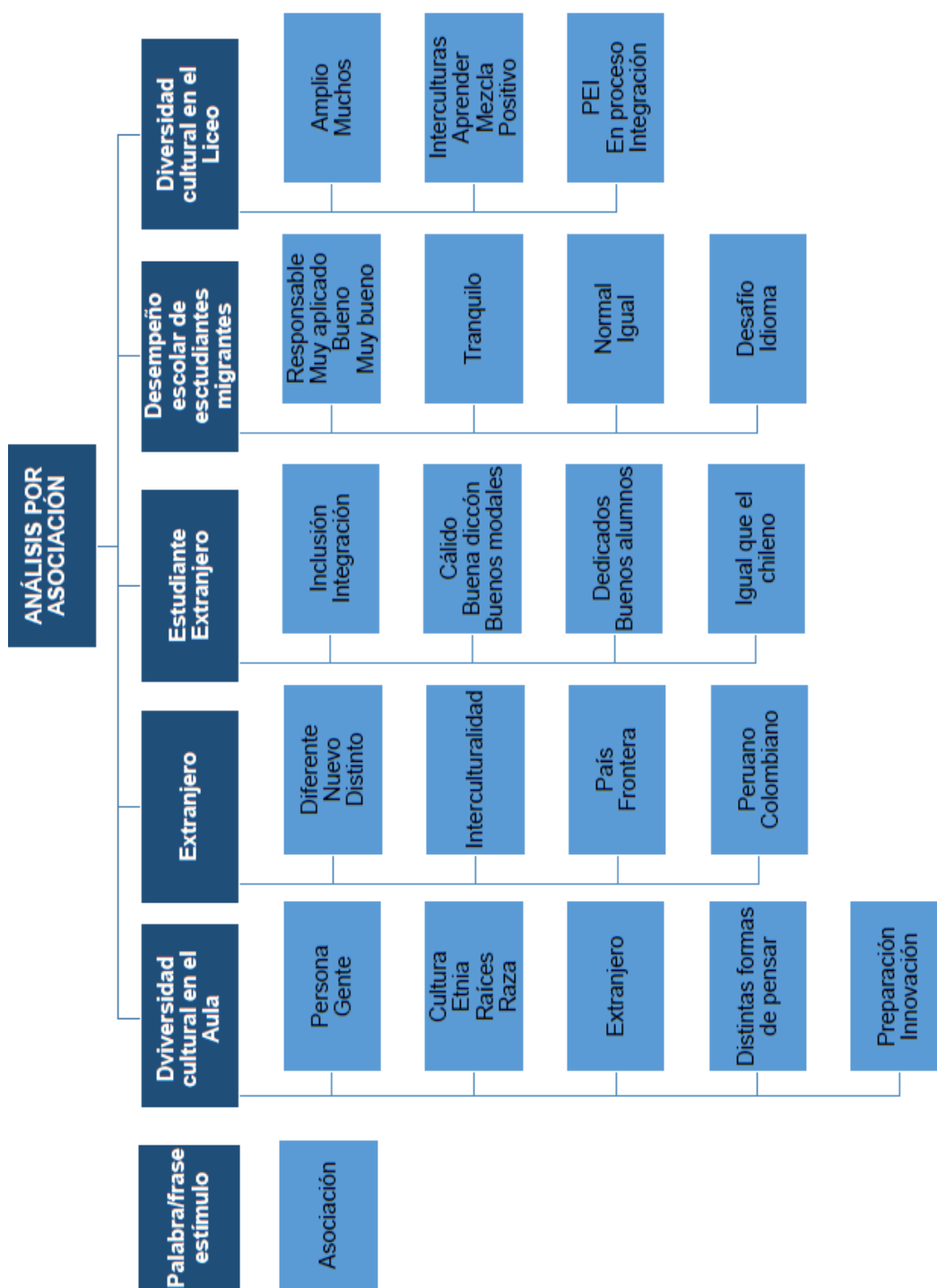
## **Capítulo IV: DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

La elaboración de categorías y su correspondiente contenido discursivo, exigió nuevas búsquedas bibliográficas que permitieron otorgar mayor consistencia y sustento a los hallazgos tanto de la Asociación Espontánea como de la Entrevista en Profundidad. Así mismo el marco teórico actuó como referente primordial en la agrupación y análisis por categoría

### **4.1 Análisis por Asociación**

A continuación se presenta un esquema de la asociación espontánea que contiene las respuestas obtenidas de cada frase/palabra estímulo, las cuales han sido subdivididas de acuerdo a las distinciones elaboradas por las autoras, imprimiendo a estas categorías y subcategorías sentidos de unidad y significados. Este proceso distingue niveles de síntesis organizados según el discurso (asociaciones) expresado por los/las entrevistados/as.

Ilustración 5: Esquema de análisis por asociación



A continuación, se presentan los resultados del análisis de las asociaciones obtenidas

#### 1.-Frase estímulo: Diversidad cultural en el aula

Asociación: **Personas, Gente**

Se interpreta que los docentes asocian la diversidad cultural en el aula, con los sustantivos personas y gente, asociándola a un individuo singular.

Asociación: **Cultura, Etnia, Raíces, Raza**

Al asociar diversidad cultural con cultura, etnia y raíces, los docentes la relacionan con un conjunto de rasgos propios de un individuo o de una comunidad, reconociéndolo como una identidad (RAE, 2015)

Debe consignarse que la raza es un concepto que hoy no se plantea para definir diversidad cultural, en tanto da pie a discriminaciones, puesto que comprende aspectos fenotípicos y genotípicos.

Asociación: **Extranjero.**

En este caso se hace una distinción que reconoce una identidad diferente encarnada, al hablar de diversidad cultural. Se interpreta que el docente la consideraría solamente asociada a los extranjeros presentes en el aula. En este caso se hace una distinción que reconoce una identidad diferente encarnada, al hablar de diversidad cultural, también hablamos de personas que no son del país propio de un individuo. A partir de esto se interpreta que el docente la consideraría solamente asociada a los extranjeros presentes en el aula.

Asociación: **Positivo, Aporte, Distintas formas de pensar**

Se puede dar cuenta de que los/las profesores/as tienen una visión de la diversidad cultural en el aula como un aporte enriquecedor y no un problema divisor; que permite un mejor desarrollo de distintas formas de pensar al entrecruzarse las distintas culturas que tienen los estudiantes en el contexto educativo. Esto es congruente con lo que dicen los autores Hevia e Hirmas (2005), al afirmar que la educación debe asumir la tarea de transformar la diversidad cultural en un factor positivo, donde los/las profesores/as, siendo uno de los actores principales de la educación, consideren que la diversidad cultural en el aula es enriquecedora.

Asociación: **Preparación, Innovación.**

Los/las docentes manifiestan por parte de ellos/ellas, la necesidad de preparación e innovación, en sus quehaceres pedagógicos considerando como un desafío la diversidad



cultural en el aula. Los/las docentes día a día se han enfrentado a desafíos, donde han debido reflexionar y realizar a sus clases para llegar todos los estudiantes presentes en el aula (Barragán, 2002).

## 2.-Palabra estímulo: Extranjero

### Asociación: **Diferente, Nuevo, Distinto**

La palabra estímulo extranjero corresponde a un sustantivo, que ha sido asociado por los docentes a adjetivos como diferente, nuevo y distinto, lo que da a entender que el profesorado, reconoce que el extranjero es un individuo diferente o distinto y nuevo a los individuos de nacionalidad chilena. Esto no determina al extranjero como algo positivo o negativo, sino como algo desconocido.

Dependiendo de la actitud que tenga el docente hacia lo “diferente” o “distinto”, existe la necesidad de profundizar en la comprensión del valor de la heterogeneidad en la educación como aporte.

Por otra parte, lo “nuevo” podría interpretarse con una connotación positiva, en tanto implica aporte en el contexto de una convivencia multicultural.

Durán (2006) plantea que la atención a la diversidad es un recurso para el aprendizaje cooperativo, ya que, no sólo reconoce las diferencias entre los alumnos, sino que saca partido de ellas y hace ver la diversidad en positivo.

### Asociación: **Interculturalidad.**

La idea de interculturalidad, podría interpretarse positivamente en la medida en que se asocia a una cultura distinta, que es representada por lo “extranjero”, en donde se presencia la interacción equitativa entre chilenos y extranjeros, abriendo la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo (UNESCO, 2004), en donde se generarían relaciones entre las culturas produciendo un cambio en la identidad de cada sujeto.

### Asociación: **País, Frontera**

Los profesores relacionan lo extranjero con la pertenencia a una nación reconociendo la frontera como el movimiento social entre dos culturas que de cierto modo son limitados por una línea imaginaria. Los profesores relacionan lo extranjero con la pertenencia a una nación

reconociendo la frontera como el derecho internacional de una línea imaginaria que marca un límite exterior de un estado y otro (Ancel, 1936).

Asociación: **Peruano, Colombiano.**

Se visualiza que asocian lo extranjero con la nacionalidad peruana y colombiana, lo que es probable debido a que en la cotidianeidad vivencian la presencia de peruanos y colombianos, mayoritariamente

### 3.- Frase estímulo: Estudiante Extranjero

Asociación: **Inclusión, Integración.**

Es valorable que ambos conceptos sean considerados dentro del contexto multicultural educativo, aludiendo a algo similar pero diferente; la inclusión reconoce y valora las diferencias individuales, con el fin de enriquecer el aprendizaje en la educación y que esta evolucione hacia el desarrollo de una inclusión social. La integración, se refiere a la acogida de estudiantes extranjeros, que deben adaptarse al sistema educativo chileno, o a lo más responder a un sistema de evaluación diferenciado para la diversidad. Lo cual refiere a una sociedad que en su contexto de educación con diversidad cultural no se enriquece a sí misma, lo que se ve reflejado en la carencia de un proyecto educativo intercultural en los establecimientos escolares de Chile (MINEDUC, 2013).

Asociación: **Cálido, Buena dicción, Buenos modales.**

Son características que manifiestan una connotación positiva por parte de los/las docentes respecto de los estudiantes extranjeros, que estarían referidas a aspectos formales de la conducta, actitudes y capacidad de relacionarse.

Asociación: **Dedicados, Buenos alumnos**

Los docentes asocian a los estudiantes extranjeros con parte de su desempeño escolar, aludiendo a su dedicación y al ser buenos alumnos, lo que da una amplia posibilidad de comportamientos y conductas, asociadas al rendimiento, interés o participación del estudiante extranjero. En todo caso, la connotación que se otorga a estos alumnos, se relaciona con un desempeño escolar positivo.

Asociación: **Igual que el chileno**

Se ha indicado que el estudiante extranjero se asocia igual que el chileno, lo cual referiría a la homogeneización de la diversidad de estudiantes de diferentes países, presente en el aula. Según González, Berrios y Buxarrais (2013) la comunidad educativa invisibiliza a los

estudiantes, dejando que el migrante se adapte a un contexto ya existente, ignorando lo diferente, bajo la consideración de la no discriminación y la promoción de la igualdad entre los estudiantes.

#### 4.- Frase estímulo: Desempeño escolar de estudiantes migrantes.

Asociación: **Responsable, muy aplicado, bueno y muy bueno**

Los profesores asocian el desempeño escolar con actitudes de los estudiantes como responsable, muy aplicado, y califican el rendimiento escolar como bueno y muy bueno. Sin embargo, dentro del desempeño escolar existen ciertos aspectos, tales como la participación, la responsabilidad, el compromiso, el interés, entre otros (Paz, 2002), que no se ven reflejados en las asociaciones, lo que permite reconocer que los docentes en general tienen distintas concepciones del desempeño escolar y que probablemente homologan desempeño escolar con rendimiento escolar

Asociación: **Tranquilo.**

Esta asociación, se refiere a una característica del estudiante extranjero, lo que no necesariamente tendría que ver con un mejor o peor desempeño escolar; que un estudiante sea o no tranquilo, no permite valorar su desempeño escolar.

Asociaciones: **Normal, Igual.**

Al decir que es “normal” e “igual”, señalan que los/las estudiantes son homogéneos, que no se ven diferencias. Según Gonzáles, Berrios y Buxarrais (2013) los/las profesores adoptan una actitud de ignorar lo diferente, todo el alumnado es homogéneo y los migrantes deben adaptarse a las pautas de todos.

Se plantea acá un desafío para la formación docente: la valoración de la diferencia y la heterogeneidad en el aula, como también la problematización de lo que es la “normalidad”, en tanto genera discriminaciones y estigmatizaciones.

Asociaciones: **Desafío, Idioma.**

El desempeño escolar de los extranjeros se puede presentar como un desafío para los/las docentes, en el sentido de cambios de estrategias para la enseñanza, ya que, genera necesidades en los estudiantes migrantes. Como menciona Cabañas (2009) existen medidas destinadas a atender estas necesidades con dos objetivos principales: favorecer una rápida integración en el país de acogida y evitar que por desconocimiento del idioma se produzca el fracaso escolar en los estudiantes, muchos de los cuales vienen de su país de origen con altos conocimientos y sólo tienen el problema del desconocimiento de la lengua.

Sin embargo estas medidas son homogeneizadoras, ya que, pretenden que el alumnado extranjero adquiriera el conocimiento de la lengua del país de acogida, dejando atrás su lengua nativa, como también su cultura, costumbres, tradiciones, entre otras.

#### 5.-Frase estímulo: Diversidad cultural en el liceo

Asociación: **Amplio, Muchos**

Los/las docentes cuantifican el fenómeno de la diversidad cultural presente en los liceos, asociándolo a la numerosa presencia de extranjeros.

Asociación: **Interculturales, Aprender, Mezcla, Positivo.**

Los/las docentes asocian la diversidad cultural en el liceo a las interculturales, lo que implica el aprendizaje entre culturas que se mezclan y conviven, lo que es congruente con lo planteado por la UNESCO (2004), la interculturalidad se refiere a 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.

Asociación: **PEI, Integración, En proceso**

La diversidad cultural en el liceo se podría considerar en las comunidades educativas como un tema emergente; en proceso. Sin embargo, en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los liceos, si bien se integran y acogen a los estudiantes extranjeros, no se profundiza en las necesidades que requieren para recibir una educación inclusiva.

#### **Síntesis**

En resumen y considerando los datos recogidos en la asociación espontánea, se concluye que entre los docentes entrevistados cuando se les menciona la palabra estímulo relacionada con los estudiantes migrantes o la diversidad cultural en liceo/aula, éstos otorgan connotaciones positivas.

Existen dos visiones respecto del estudiante migrante; por una parte identifican al estudiante extranjero bajo un perfil positivo, y por otra, lo invisibilizan, asumiendo que todos los estudiantes (chilenos y migrantes) son "iguales".

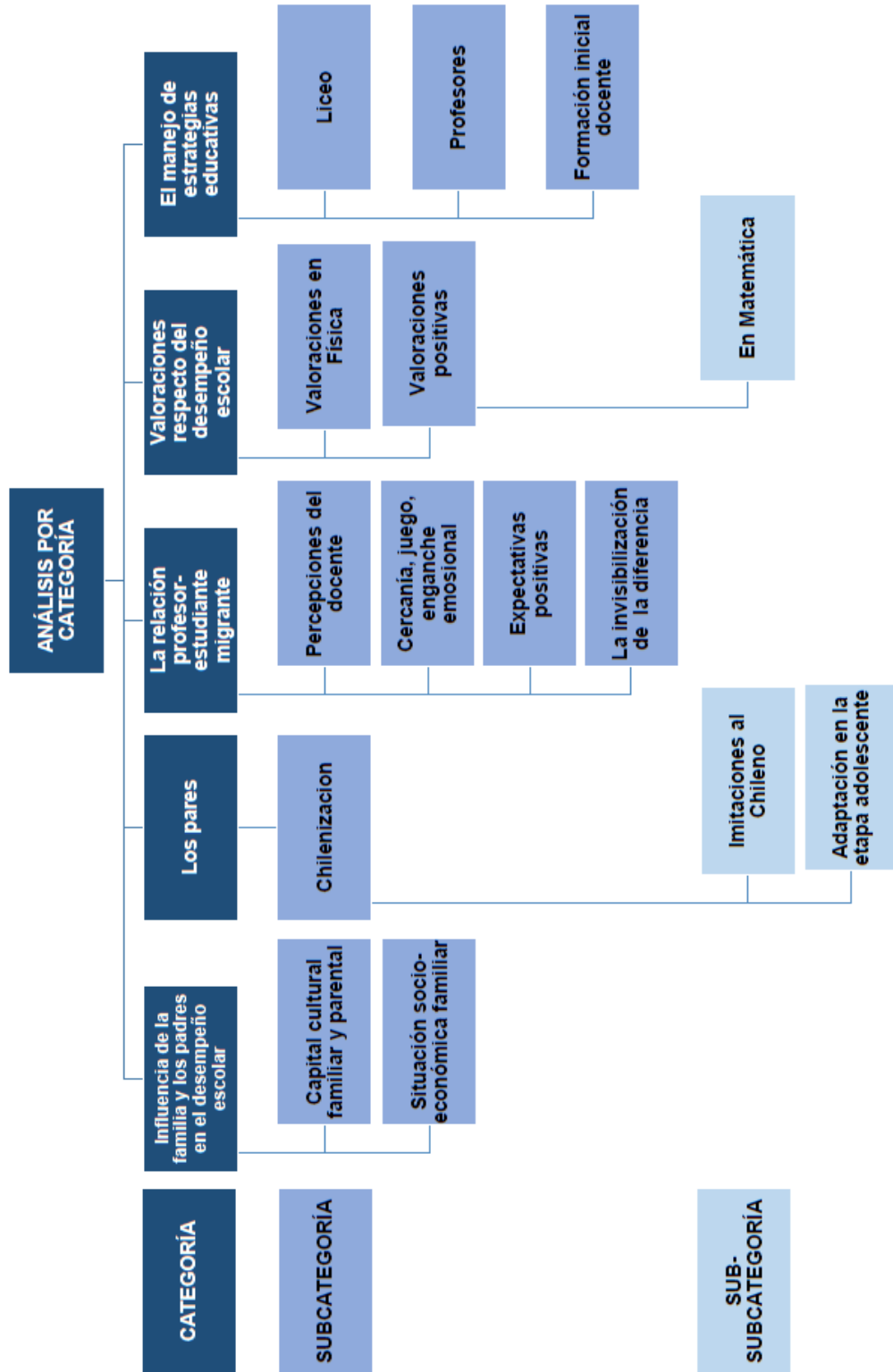
Del mismo modo, se plantean tres percepciones respecto del desempeño escolar de los estudiantes migrantes; la primera y la que más se destaca es aquella que lo considera positivamente, lo que se relaciona con la percepción de que la diversidad cultural es un aporte. En segunda instancia, está la percepción referida a un desempeño "normal" e "igual", la que refleja la tendencia a concebir de manera homogénea a los estudiantes. Por último, se plantea la percepción de que desempeño

escolar constituye un desafío que puede presentar problemas y complejidades, a lo largo del proceso educativo.

#### **4.2. Análisis por categorías**

En el siguiente esquema se muestran las categorías y subcategorías diseñadas a partir del análisis de los testimonios de las entrevistas.

Ilustración 6: Esquema de análisis por categoría



Ahora, se plantean los resultados del análisis de las entrevistas en profundidad:

## 1° Categoría

### Influencia familiar y parental en el desempeño escolar

Desde la perspectiva de la influencia de los padres en el desempeño escolar de su hijo, Brown (1989, p.1) menciona que *“cuando los padres participan en la educación de sus niños, se obtienen beneficios, tanto para los padres como para el niño, ya que frecuentemente mejora la autoestima del niño, ayuda a los padres a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y les proporciona a los padres una mejor comprensión del proceso de enseñanza”*. Brown (1989, p.1)

Del mismo modo, la familia predomina también como instancia orientadora de los jóvenes, teniendo así, un puesto privilegiado en la provisión de los valores, las actitudes, etc. mediante los que el joven contrasta y re crea su universo personal. Asimismo, las influencias educativas que la familia ejerce son decisivas. Además, según Torío, Hernández y Peña (2005) hay estudios que señalan que la participación activa de los padres en la escuela incide positivamente sobre el rendimiento académico.

#### i. Capital cultural familiar

El capital cultural se entiende como aquel que proviene del conocimiento, de la educación y el mejor vivir, eso es lo que se transmite en buenas enseñanzas por parte de las generaciones de familias (Bourdieu, 1997). Los conocimientos de la familia son construidos por sus experiencias y vivencias y se transmiten mediante la educación, las costumbres y todo aquello que aporte a un buen vivir, y son heredadas a los estudiantes, lo que les aportaría un mejor valor para la sociedad, logrando destacarse positivamente en su desempeño escolar. Referiría a las formas de adquirir conocimiento, la educación, habilidades, y ventajas que tiene una persona determinada y que le dan un estatus más alto dentro de la sociedad, (Bourdieu 1979).

A continuación se presentan los testimonios de los docentes entrevistados, que dicen relación con esta categoría:

*“En lo que yo conozco son más preocupados igual que sus hijos si, los papás se preocupan y los hijos responden, por ejemplo si yo le pido el cuaderno a un alumno migrante lo tiene y está ordenado, y eso también es porque hay un control de la casa.”*

*(Profesor de matemática 3)*

*“Como te dije, te apoyan más, están más presentes en la escuela, entonces los resultados académicos se dan por el compromiso de los padres con la escuela, por el acompañamiento que hagan al proceso de sus propios hijos.”*

*(Profesor de Física 2)*

*“Son más preocupados ellos siempre vienen, si, participan de la reunión de apoderados y fíjate que ellos son súper preguntones, como nosotros hablamos muy rápido preguntaban y volvían a preguntar hasta que ellos queden súper claritos, de lo que tienen que hacer, incluso llegan a ser un poquito cargantes en eso, porque si tú le explicas una vez al curso, después tení que explicarle a ellos todo de nuevo, es cansador y uno tiene que volver a explicar cuando ya quedan claritos, son bien preguntones, pero está bien porque se nota que son preocupados y eso es bueno porque de cierta forma se lo traspasan a sus hijos y podemos ver estudiantes extranjeros responsables y que les va bien, se nota altiro cuando a un extranjero le va bien que tiene unos apoderados que están pendientes de él.”*

*(Profesor de Física 3)*

*“Si de todas maneras mucha influencia cuando los papás son más preocupados de que su hijo tenga buen rendimiento están como más pendientes de sus notas y de que es lo que pasa, obviamente los estudiantes tienen un mayor desempeño escolar, se ve reflejado, sucede también en los chilenos.”*

*(Profesora de Matemática 1)*

Los padres influyen en el aprendizaje de sus hijos, incidiendo positivamente en aspectos como los hábitos de estudio, las expectativas de logro, la autoestima y la seguridad, y esto se demuestra a través de su desempeño escolar.

Además de los padres, también se considera influyente la familia; *“un niño puede obtener mejor rendimiento escolar que otro, debido a que las relaciones familiares le permiten acumular más capital social. Estamos hablando de recursos esenciales a las relaciones que resultan útiles para el desarrollo cognitivo o social del niño: fluidez en la adquisición y transmisión de información, ideas...”* (Torío, Hernández y Peña. 2005, p.563). La familia es trascendental en la formación integral y académica del estudiante, en el desarrollo cognitivo o social, es decir, aporta a la participación, el interés, la memoria, la atención, el lenguaje, la percepción, solución de problemas, inteligencia y planificación, lo que los valoriza en la sociedad con un mayor capital cultural, por lo que se ven beneficiados académicamente en la escuela y su desempeño escolar.



En alusión a lo dicho respecto de la familia, se destacan los siguientes testimonios:

*“Cuando tú te empiezas a preguntar porque algunos estudiantes les va mal y empiezas a averiguar te das cuenta que hay una familia ausente, no hay familia que lo apoye que se preocupara de sus estudios”*

(Profesor Matemática 1)

*“Se preocupan más, cómo le decía, vienen siempre a las reuniones y al colegio y yo creo que esa preocupación hace que a los estudiantes extranjeros les vaya bien...”*

(Profesor Matemática 4)

Los docentes señalan que los padres y la familia de los estudiantes migrantes están presentes en la escuela y en su educación, siendo preocupados, responsables por sus hijos y prestándoles apoyo, lo que se relaciona con el capital cultural que poseen estas familias de estudiantes migrantes, aportando al buen desempeño escolar.

Se han evidenciado crecientes movimientos migratorios; los que constituyen canales por los cuales la globalización se ha desarrollado, lo que ha traído aparejado repercusiones económicas, sociales, políticas y culturales en las sociedades (Stefoni, 2004).

ii. Situación socioeconómica de la familia.

Se sabe que la falta de apoyo en el hogar condiciona el rendimiento escolar, lo cual es característico en los hogares de grupos socioeconómicos bajos (Mizala, Romaguera y Reinaga, 1999). Las expectativas de los padres y sus actitudes hacia la educación varían según el nivel socioeconómico e impactan en el interés académico de los niños (Arnold y Doctoroff, 2003). En definitiva se comprende que los logros del desarrollo de los niños se encuentran relacionados en parte con el status socioeconómico de sus familias, en donde éste repercute en el acceso a la calidad de la educación de los estudiantes.

En el caso de los estudiantes migrantes, el estatus socioeconómico se ve reflejado de cierta forma en el hacinamiento en que habitan, comprendiendo que éste es la relación existente entre el número de personas en una vivienda y el espacio o número de cuartos disponibles. En este contexto, las instalaciones de vivienda que ocupan no son apropiadas para propiciar un buen clima en el hogar, un lugar apropiado de estudio y de trabajo para que los jóvenes desarrollen habilidades. Por el contrario, el hacinamiento genera tensiones intrafamiliares, lo que afecta la concentración, la capacidad de retención y la discriminación entre estímulos auditivos y visuales, habilidades necesarias para el éxito en la escuela (Mc Lanahan 1985).

A continuación se presentan testimonios de los docentes entrevistados, relacionados con lo dicho:

*“Lo que pasa con la familias igual es un poquito complicado como llegan muchas a un mismo lugar, por ejemplo hay familias donde en una pieza duermen 10 personas y ahí es un poco complicado, como cuando uno les habla a los apoderados del rendimiento bajo entonces uno se da cuenta en qué condiciones viven y estudian, entonces ahí las familias dicen claro eso quizá lo perjudica, entonces viendo el rendimiento porque yo me dedico mucho a los estudiantes en particular, y me preocupa que no rindan entonces ahí llamé a la familia y algunos me dicen que a los jóvenes les cuesta mucho adecuarse al país.”*

*(Profesora Física 4)*

*“Sí, he conversado con los que tienen mal rendimiento y les pregunto con quién vives, y prácticamente sucede mucho que los papas se vienen a Chile traen a las familias y después se devuelven entonces que significa que este estudiante queda solo viviendo en una casa por ejemplo con la tía o con un hermano que tiene como tres hijos y sucede mucho eso del estar solo, eso se nota en la personalidad del estudiante. Acá el colegio les ayuda los deriva a un psicólogo y los evalúan durante un tiempo pero hay situaciones que va más allá del colegio propiamente tal, los estudiantes necesitan a la familia. Hay también muchos colombianos que vienen a Chile por el tema de las guerrillas, incluso hay estudiantes que no conocían baños normales o calles asfaltadas, y Chile apoya a Colombia en ese aspecto.”*

*(Profesora de Matemática 1)*

Las condiciones para que el estudiante migrante posea un buen desempeño escolar, están condicionadas por variables del entorno familiar y social, tales como la organización familiar y clima afectivo del hogar, la infraestructura física del hogar y el grado de hacinamiento, entre otras (Brunner & Elacqua, 2003).

## **2° Categoría: Los pares**

Si bien en primera instancia las habilidades para iniciar y mantener una situación de juego son esenciales para que el niño/a se vincule con sus compañeros/as, a medida que transita hacia la adolescencia, requerirá desarrollar habilidades verbales y sociales con sus pares, para relacionarse y aprender de ellos. Así se aprende a dominar o proteger a los pares, a asumir responsabilidades, a

devolver favores, a considerar los otros puntos de vista y a valorar las habilidades de los otros (Hoffman, Paris y Hall, 1995). Se sostiene que estos aprendizajes son posibles gracias al refuerzo por parte de los pares mediante halagos, la imitación de la acción o la simple observación, el modelo de los pares y la comparación social (Betina y Contini, 2011). La relación con los pares, puede incluso llegar a determinar el futuro comportamiento, los valores o la propia educación de los adolescentes, hasta el punto de hacer cambiar su desempeño en la escuela, afectando en definitiva el interés y la motivación del estudiante por aprender.

i. La chilenización:

Cuando los estudiantes migrantes llegan a las escuelas se enfrentan a culturas diferentes de la de ellos, por lo que sienten la necesidad de adaptarse a la cultura predominante, viéndose en la obligación de hacer cambios para lograr encajar en el nuevo establecimiento. (Kearney & Beserra, 2002).

Este proceso de chilenización se da a través de dos formas:

1. Imitaciones al chileno

Los estudiantes migrantes al estar interactuando diariamente con los estudiantes chilenos comienzan a imitar sus modales, maneras de pensar, formas de actuar, ocurriendo involuntariamente una aculturación; ambos estudiantes aprenden a imitar rasgos de las dos culturas (Berry 1980, citado por Denise Benatuil & Juliana Laurito).

Testimonios:

*“...predomina más que los extranjeros se chilenicen, en la manera de hablar, cuando son chicos y llegan a Chile al tiempo después ya tienen el acento chileno y no el de su país de origen, se les pegan los modismos, por eso sucede que hay niños que tú no sabes si son extranjeros porque llegan tan pequeños que su acento ya es chileno, por eso ya eso de ser moreno o no, no te sirve para saber si es o no extranjero”.*

*(Profesor de Física 1)*

*“(El profesor se ríe) siento un poco que han adquirido las malas conductas de los chilenos, aparte de los chilenismos, del cachai, o del, disculpa la*

*palabra, del weon....se....imitan igual que los cabros de su edad, pero... no mira en general es complicado con los chiquillos sobre todo con los primeros medio, se están recién conociendo, porque son todos nuevos, es como complicado el asunto en clases con el desorden, que siempre está en la sala, pero ellos se portan igual que sus compañeros en clases, pueden hacer alboroto, si se tiran papeles, lo hacen también. Pero bien”.*

*(Profesor de Matemática 2)*

*“... y de repente algunos ya son igual que los chilenos se les nota poco su nacionalidad se han ido mimetizando, es porque se adaptaron al país el que sigue hablando como extranjero no quiere adaptarse, yo creo que es una necesidad de ellos adaptarse, aprenden, garabatos, modismos, pero son mucho menos grosero en su vocabulario, ellos se dan cuenta que se tienen que adaptar.”*

*(Profesor de Física 3)*

Los profesores explican la chilenización como un fenómeno que se da debido a que los estudiantes migrantes están inmersos en una cultura dominante, e intentarán adaptarse para ser parte de ella. Se plantea una actitud de ignorar lo diferente por parte de los profesores (González, Berríos y Buxarrais, 2013).

La otra forma en la que se refleja la chilenización es:

## 2. Adaptación en la Etapa Adolescente

La adaptación humana se define como un proceso en donde el individuo debe ajustar su conducta de acuerdo al entorno en el cual convive e interactúa (García & Magaz, 2011). Gómez (1984, citado en Bosque y Aragón, 2008, p.2) plantea que la adaptación es:

*“aquel nivel, más o menos óptimo de acomodación comportamental al modo de vida existente y mayoritariamente aceptado en el grupo al que se pertenece, así como a la disposición del individuo para participar activamente en dicho grupo”.*

Este proceso es fundamental en la etapa de la adolescencia ya que tanto aceptación como la integración serán determinantes en la conducta social y personal del adolescente, así como en su rol de futuro adulto (Horrocks, 1984).

Los siguientes testimonios dan cuenta acerca de la adaptación de los estudiantes migrantes, considerando la etapa de adolescencia en que se encuentran:

*“... pero yo encuentro que acá los jóvenes han recibido bien al migrante, no han tenido problemas digamos y ellos se han adaptado bien al Liceo.”*

*. (Profesor de Matemática 4)*

*“...por la masa creo yo, también por querer sentirse parte de un grupo, y es una necesidad humana y todos funcionamos así en la adolescencia, seguimos la masa y nos ponemos a hacer cosas que quizás tú no harías si estuvieras solo. Y no es una cosa de migrantes, es algo de ser adolescentes o persona, uno hace cosas por pertenecer a un grupo, que quizás tú dices después no ya no lo haría, pero y si estas fuera de tu país es aún más difícil”.*

*(Profesor de Matemática 3)*

Los estudiantes adolescentes están en una etapa natural donde necesitan sentirse pertenecientes a un grupo, y por lo que la tendencia del migrante a chilenizarse surge, entre otras, por la necesidad de integrarse al país.

### **3° Categoría: La relación profesor – estudiante**

A lo largo del tiempo, la relación profesor-estudiante, se ha vuelto un foco de estudio para la educación, lo que habla de una manera de entender la enseñanza en donde la función y actuación del docente corresponde con la de un facilitador, no sólo en cuanto a la construcción de conocimientos, sino también en el desarrollo social y afectivo de los estudiantes (Covarrubias & Piña, 2004). Sin embargo, no sólo influye el profesor sobre el estudiante, también éste lo hace en el profesor (Moya, 2010).

Los profesores no sólo son exponentes de conocimiento en lo que enseñan, sino también desarrollan una relación emocional con sus estudiantes, lo que hoy en día es un pilar fundamental en las vidas de éstos. La importancia que esto tiene en la vida de los escolares migrantes tiene un factor aún más profundo, ya que están en un país distinto a aquel que conocieron y en el que crecieron (Maturana, 2001).

#### **i. Percepciones del docente**

Según Vargas (1994) la percepción es biocultural, porque, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensoriales involucrados y, por otro, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones.

Las percepciones del docente se reconocen a través de sus juicios de valor y sus opiniones respecto a la manera en que describen el rendimiento de los estudiantes migrantes (2008) y la preparación escolar que traen de sus países de origen. Por otra parte Maturana afirma que las percepciones son parte de la biología del conocimiento, perteneciente al ser humano, en este apartado las percepciones de cualquier individuo, en este caso de un docente, habla de una percepción con objetividad entre paréntesis y una percepción objetiva sin paréntesis, donde la primera alude a las percepciones que se forman objetivamente, con fundamentos y responsabilidad de quien percibe, por el contrario las percepciones sin paréntesis son aquellas percepciones que tenemos sin un trasfondo, son argumentos y sin responsabilidad de lo percibido

#### 1. Juicios de valor

Los juicios están condicionados por el sistema de valores asumido por quien lo emite, son ajenos a la esfera de la razón, tratándose de una orquestación emocional cuya causa es la sociedad (Maritain, 1951). Los juicios de valor no afirman ni niegan nada, únicamente expresan un punto de vista subjetivo de quien emite el juicio. Sin embargo, pueden afectar positiva o negativamente la vida de las personas, impactando en su actuar y su sentir. Para el caso de los estudiantes migrantes, los juicios de valor que el/la profesor/a emite respecto a ellos/as, puede influir sobre su autoestima, su autoimagen su motivación, su rendimiento; en definitiva, sobre su desempeño escolar.

Los juicios de valor expresan de cierto modo los intereses, las ideologías con las que se desenvuelve un individuo; refieren a la subjetividad de éste. Muchas veces, estos juicios señalan distinciones que hablan de racismo respecto de los migrantes, lo que naturalmente, afectará la representación social que se construya de ellos. De esta forma, por ejemplo, los docentes del estudio, al referirse a los estudiantes de Colombia y Ecuador, señalan juicios de valor vinculados con características fenotípicas de los estudiantes

*“...pero la otra negrita era un cero a la izquierda...”*

*(Profesor Física 1)*

*“..Llegué y había un negrito y para mí fue - oy! que tierno -.*

*(Profesor Física 1)*

*“...esta es primera vez que yo tengo a un ecuatoriano, alguien de piel negra...”*

*(Profesor Matemática 4)*

## 2. Mejor preparación de su país de origen

La Prueba PISA (2013) arrojó que Chile es el país que obtuvo mejores resultados en matemáticas dentro de Latinoamérica, ubicándose en el puesto número 51 de los 65 países de la muestra, luego le sigue México, Uruguay, Brasil, Colombia está ubicado en el puesto número 62, luego Argentina y Perú en el último lugar, número 65. Cabe mencionar que todos estos países se encuentran por debajo de la media. China es evaluada en distintas ciudades del país entre los primeros lugares superando ampliamente la media.

En la prueba PISA en ciencias, China se encuentra en el primer lugar. Chile está en el lugar 46, Colombia está en el puesto 60, y en último lugar del listado está nuevamente Perú en el puesto 65.

Respecto a este punto, los testimonios acerca de las percepciones del docente en cuanto a la preparación de los estudiantes migrantes en Matemática y Física son:

*“Sipo a veces los chilenos no se saben ni las tablas, los de primero y segundo no se saben las tablas y la regla de los signos digamos, para sumar restar y multiplicar digamos, y los peruanos lo saben, se saben las tablas, son más aplicados, claro los que llegan recién a Chile y entran a primero medio digamos puedes ver que traen un buena base en matemática, porque saben hacer cosas que los chilenos no y entonces siempre parten mejor en mi asignatura.”*

*(Profesor de Matemática 4)*

*“Como un aporte, de hecho algunos vienen con mejor preparación de su país, te dicen esto ya lo vi, están al mismo nivel que los chilenos incluso mejor, yo creo que se debe a que puede que en su país de origen los hayan preparado mejor, uno lo nota.”*

(Profesor de Física 2)

*“Lo otro es que ellos siempre dicen que en su país van más avanzados. O sea los latinoamericanos, porque los chinos van súper avanzados (se ríe)”*

(Profesor Matemáticas 2)

Los docentes perciben que los estudiantes migrantes traen una mejor preparación de su país de origen, a pesar de que según las pruebas internacionales, Chile está por sobre Colombia y Perú (que son las nacionalidades de los estudiantes a los/las que ellos se refieren). Por otro lado, a pesar de que Colombia está por sobre Perú, los docentes le adjudican mayor valoración al rendimiento de los estudiantes peruanos que colombianos. Esto podría estar relacionado con el capital cultural de las familias de los estudiantes peruanos, que refleja un esfuerzo, sacrificio y un gran deseo de superación.

ii. Cercanía, juego, enganche emocional.

Como bien se menciona en la interacción profesor estudiante, las relaciones cercanas y de confianza entre ambos son de gran valor en la educación. Varios estudios han aportado que como docente, mostrarse de confianza, de humildad, y preocupación por los estudiantes, traerá beneficios en el desempeño de estos. (Villarreal, 2005).

Testimonios:

*“En general, yo soy bien cercano sobre todo con lo de mi curso, entonces al igual que con el resto de mis alumnos, yo me preocupo si lo veo mal converso con ellos, les pregunto oye que te paso, y bien, es buena, muy bacán”.*

(Profesor Matemática 2)

*“Si me llevo muy bien con ellos, o sea es que yo siempre digo que para enseñar, primero tiene que enganchar emocionalmente con ellos, entonces yo converso con ellos, ellos se ríen porque me cuentan cosas, y después nos decimos bromas, dentro de ciertos rangos. Pero es un juego constante, y después hace más fácil la llegada, a la hora que tengo que enseñar, hay una buena conexión.”*

(Profesor de Matemática 3)



*“Es que yo me preocupo mucho de conversar con ellos en pasillo o a veces cuando hacemos actividades, me voy a los grupos y converso con ellos acerca de sus vidas, cosas cotidianas como lo que hicieron el fin de semana o a veces también les pregunto por los gustos, y esto creo que es importante que los profes lo sepamos porque cuando sabemos lo que les gusta podemos hacer clases que les gusten”*

*(Profesora de Física 4)*

En definitiva los/las docentes dan cuenta de que tener una relación estrecha y de confianza, manteniendo conversaciones, tiene valor para los estudiantes, pues pueden contar al docente aspectos de su vida privada, su adaptación y lo que están viviendo. Esta estrategia implica un buen trato, comunicación y conexión entre el docente y el estudiante lo que permite un aprendizaje mutuo, que naturalmente, se reflejará en el desempeño de los estudiantes.

### iii. Expectativas positivas

Las expectativas que tengan los docentes se relaciona estrechamente con el “Efecto pigmalión”, fenómeno por el que cuanto mayor sea la expectativa depositada sobre un estudiante, mejor rendimiento obtendrá éste y viceversa (Baños, 2010).

*“... yo creo que si se quedan en Chile van a lograr lo que quieren hacer ellos vienen a estudiar, independiente si los papás quieren de volverse o no, pero en general pueden llegar bien alto”*

*(Profesor de Física 3)*

*“Mira yo los veo bien encaminados. Ellos están con la idea de estudiar, no necesariamente aquí en Chile, también volviendo a Perú estudiar allá, y no se proyectan sin estudio, por lo menos con los que yo he hablado todos quieren estudiar, y todos están en la misma, no veo diferencia entre los chilenos y los migrantes, es lo mismo, y se sienten como uno más acá no se sienten diferentes, y no habría porque tratarlos diferentes”.*

*(Profesor de Matemática 3)*

*“... así que, como son más preocupados en los que sea que estudien después les va a ir bien, estos chiquillos son capaces de lograr cualquier meta igual que sus compañeros chilenos, pero debemos preocuparnos por ellos y apoyarlos”*

*(Profesora de Física 4)*

Dentro de las experiencias que han tenido los docentes con los estudiantes migrantes, varios comentan que ellos están comprometidos con su formación y que tienen la capacidad para lograr sus propósitos y objetivos acá en Chile.

iv. La invisibilización de la diferencia.

El docente al considerar la homogeneidad de los estudiantes en un contexto de multiculturalidad, perdería de vista las potencialidades que conlleva la riqueza de la diversidad, lo que repercutiría negativamente en las potencialidades de los estudiantes migrantes y en su desempeño escolar. Por otra parte la invisibilización de un estudiante se produce según Ocampo (2014) cuando no existe su inclusión formal e institucional, en donde las prácticas de enseñanza aprendizaje, las dinámicas y actividades escolares de socialización por parte de los docentes, tienden a normalizar al estudiante, homogeneizando culturas y conciencias.

Testimonios:

*“... en general yo encuentro que normal no más, como alumno chileno, hay algunos que les cuesta más y otros que les cuesta menos, y todo depende de la preparación que traigan de allá de su país de origen”.*

*(Profesor de Matemática 4)*

*“Eeeeeeee, es que para mí ha sido normal como cualquier otro niño, no ha habido como una diferenciación porque tú seas chileno y ellos extranjeros los vas a tratar distintos, yo los trataba igual que siempre”*

*(Profesor Física 1)*

*“...para mí es normal, es como hacer clases en un colegio donde hay sólo chilenos, sobre todo en media no se nota tanto “*

*(Profesora Física 4)*

Los docentes perciben el desempeño escolar de los estudiantes migrantes como “normal”, sin tomar en cuenta sus diferencias (sea en cuanto a dificultades o potencialidades que experimentan) homogeneizando su identidad cultural, de tal modo que pierden la posibilidad de visibilizarse y valorarse ante los demás, lo que dificulta su inclusión formal dentro del aula.

#### **4° Categoría: Valoraciones respecto del desempeño escolar**

Los docentes reflejan distintas valoraciones que le asignan al desempeño escolar, a través de opiniones o juicios de valor. Las siguientes subcategorías visibilizan lo dicho:

i. Valoraciones positivas:

Las valoraciones positivas respecto del desempeño de los estudiantes hacen alusión al respeto, la disciplina, la dedicación, el compromiso con el estudio, los mejores promedios, la atención en clases, la riqueza de vocabulario, la modulación, etc.

Testimonios:

*“... los extranjeros son un siete, es que son más disciplinados. O sea los chiquillos saben que hay momentos en los que hay explicación y ellos se quedan callados y respetan.”*

*(Profesora de Física 4)*

*“Ellos son súper dedicados, comprometidos con lo que hacen varios de los estudiantes que yo tengo, los mejores son extranjeros. Estudiante que es uno de los mejores promedios en el curso es extranjero y es muy bueno”.*

*(Profesor de Matemática 3)*

*“Lo que me gusta de los chicos es el lenguaje, si tú hablas con los chicos peruanos que tienen una riqueza de vocabulario que comparado con los chilenos hay una diferencia fuerte. Cómo modulan, cómo hablan. Eso hace una diferencia enorme”.*

*(Profesor de Matemática 2)*

*“En general creo que los extranjeros sobre todo los peruanos son muy responsables se preocupan por las actividades que realizó, la materia, las pruebas, todo, siempre están pendientes en cambio el chileno siempre quiere cambiar la prueba siempre piden más plazo para todo, mientras que los peruanos en particular siempre están preparados para las pruebas, creo que también es porque en clases siempre están muy atentos”.*

*(Profesor Física 1)*

Los docentes comparan los estudiantes extranjeros con los chilenos, catalogándolos como mejores en su desempeño escolar.

## 1. En Matemática

La llamada etnomatemática, es una corriente que habla de la forma en que se debe enseñar matemática, dice que se debe establecer una relación entre la matemática de las distintas culturas que conviven en un aula con la que se enseña en la cultura dominante, asumiendo los retos de la sociedad contemporánea y resolviendo problemas de las diferentes culturas que estudian matemáticas en conjunto, pudiendo comprender cómo los diferentes grupos culturales construyen el pensamiento matemático (Jaramillo, Torres & Villamil 2006).

Testimonios:

*“Yo encuentro que bien po, no encuentro que haya alguno que le vaya mal en matemática por lo menos, no sé en otra asignatura pero por lo menos en matemática les va bien, sobre todo a los peruanos”.*

*(Profesora de Matemática 4)*

*“Ho que es nuestro alumno chino. Ahora sí, es importante, que te tengo que contar, es que a Ho le iba excelente en mi ramo, y es que la matemática es el idioma universal, entonces él lo entiende de manera perfecta, todos dicen los chinos son buenos para las matemáticas, y es verdad, yo realmente lo comprobé con este alumno, porque a pesar de que él no leí los enunciados él sabía lo que tenía que hacer y lo sabía.”*

*(Profesor de Matemática 2)*

*“Claro, pero en la matemática no es tan problema, porque la matemática es el lenguaje universal. De hecho la simbología que usamos es la misma en todos lados, no cambia. Entonces ahí es donde menos problemas van a haber.”*

*(Profesor de Matemática 3)*

*“En general son buenas o sea están en el promedio hay como tres peruanos en mi curso que sobresalen, tienen muy buena calificaciones no solo en mi asignatura sino en las demás también.”*

*(Profesor de Matemática 1)*

Los docentes de matemática consideran que los estudiantes peruanos y chinos están dentro de los mejores desempeños escolares, lo que se manifiesta a través de sus calificaciones. Además hacen mención a que la matemática es un idioma universal, por lo cual no debería presentar mayor problema para los estudiantes extranjeros. Afirmar que las matemáticas son un lenguaje universal dice relación con que son conformadas por lenguajes autorreferentes como lo son la simbología y las definiciones existentes, que al enlazarse se refuerzan, lo que permitiría que al estudiarlas hablen de sí mismas

Desde este punto de vista, la enseñanza de la matemática se plantearía como una instancia de inclusión y valoración de las diferentes culturas

## ii. Valoraciones en Física

Según estudios, los profesores coinciden en que la característica más importante para la física es el razonamiento, seguida del interés, el tiempo que se dedica a su estudio, el esfuerzo y el trabajo de los estudiantes. Por otra parte, se afirma que los docentes no están de acuerdo en que ser inteligente y tener facilidad para memorizar sean características necesarias, para el aprendizaje de la física (Guirado, Olivera, Mazzitelli y Aguilar, 2010).

Testimonios:

*“...el tema está en que, cuando son estudiantes que vienen recién llegando del extranjero, que se enfrentan a un plan de estudio nacional, yo no sé cómo es el plan de estudios de ellos, por ejemplo en el otro colegio se me dio este año una alumna colombiana cierto, que viene llegando a Chile este año, entró al colegio y me dice con su acento colombiano que ella nunca había hecho física en su vida”*

*(Profesor de Física 2)*

*“Igual, en el sentido de que en promedio puedes tener, por la universalidad de la ciencia, no van a tener ventajas ni desventajas, por haber nacido en otro lugar, respecto de aprender o adquirir conocimiento en la asignatura de física.”*

*(Profesora de Física 4)*

En relación a los estudiantes extranjeros y su desempeño escolar en física, los profesores no consideran que vaya a incidir de alguna forma ser migrante, aun cuando el estudiante venga de un país donde la física sea más avanzada o lo contrario, ya que ésta posee un lenguaje universal.

También se afirma que estos estudiantes extranjeros tienen mala base en física, lo que se asocia a los resultados obtenidos en sus calificaciones. El desempeño en física no aparece con una valoración positiva, pero sí con posibilidades de mejoría, por tratarse de un lenguaje universal.

#### **5° Categoría: Manejo de estrategias educativas**

La diversidad cultural en el aula, según Hevia e Hirmas (2005) debiera ser un desafío que se resuelva para vivir en una sociedad que la reconoce como legítima y enriquecedora para toda la sociedad. Es un fenómeno educativo que no se debe ser abordado sólo a través proyectos educativos como el PEIB, donde sólo se toma en cuenta la diversidad de etnias en la sala de clases sino también con estrategias educativas que surgen en los liceos y que poseen los docentes, que permitan incluir la diversidad de identidades culturales presentes en el aula.

##### **i. Liceo: proyecto de integración**

En los establecimientos que se reconocen con un enfoque multicultural, la diversidad cultural es utilizada como recurso educativo (Hevia e Hirmas, 2005)

Testimonios:

*“También es muy significativo más para ellos que para el propio profesor, incluso en el colegio hacen kermeses dedicadas a otros países y eso los retroalimenta mucho, conocen muchas culturas de otros países.”*

*(Profesor de Física 1)*

*“... como yo me fui y volví el 2014, cambió la dirección, hay todo un proyecto educativo nuevo de inclusión, multiculturalidad, etc.. y dentro ese contexto cierto se eliminó cualquier tipo de selección que existiera en este Colegio, antes existía un tema de selección, se rendían pruebas ya, y el colegio se reservaba el derecho de decir sí y no, ahora no, este año el ingreso y la matrícula este fue por un hecho que se entiende por la necesidad de captar matrícula, por la fuga de matrículas que hay en el sistema público, entonces como una manera de captar matrículas era ya echar abajo toda admisión o toda posible discriminación por admisión y en ese contexto es que entran alumnos a primer año medio, que es el nivel donde trabajó cierto, alumnos muy difíciles, muy difíciles en el sentido de que todas las prácticas que yo haya llevado a cabo.”*

*(Profesor de Física 2)*

*“...como espacio, es un espacio súper acogedor o sea una de las cosas que a mí me enamoró de este liceo es que es muy acogedor, o sea hay tolerancia, hay respeto, el aceptar al otro, que es algo que lo tienen los chiquillos. Por ejemplo, te lo digo, no desde un alumno migrante, pero si hay por ejemplo un alumno en tercero que tiene asperger, y tú lo vas a ver por el patio, corriendo, haciendo gestos, pero ningún alumno del colegio está pendiente de él, lo toman como algo natural, y si cuando tu conversas con él en la sala, él te va a decir que quiere mucho a sus compañeros que son todos bonitos, porque lo cuidan y lo protegen y le ayudan. Entonces eso no se da en cualquier colegio. Entonces eso es lo que a mí me enamora del confe. Que tú puedas discutir puedas opinar a mi realmente me gusta. Unas niñas del Carmela me decían, no haber conocido antes este liceo, porque aquí nos sentimos personas, aquí todos los profesores nos preguntan cómo nos sentimos, cómo estamos, cómo amanecemos hoy día, se saben nuestros nombres. Y eso en el otro colegio no lo tenía, eran uno más no más. Y eso es lo que impacta que a lo mejor para los chiquillos, para nosotros es algo normal pero la gente de fuera se siente bien. Y nosotros no nos damos cuenta porque estamos acostumbrados, pero cuando llega un padre de estos muchachos a decirte, gracias, gracias profesor, por ayudar a mi hijo porque viene contento al colegio. Y ahí si te das cuenta. Ahora no es que seamos perfectos, aquí también hay un montón de dificultades”.*

*(Profesor de matemática 3)*

Comúnmente en los liceos existen proyectos de integración de la multiculturalidad, no así de la interculturalidad. Los profesores consideran que dentro del liceo multicultural hay un apoyo a la no discriminación, se forman instancias que permite conocer la diversidad del estudiantado, y son contextos que hacen sentir acogidos a los estudiantes, se parte de la idea de la no selección por eso se integra al estudiante migrante, hay integración pero no inclusión.

Los docentes manifiestan que a pesar de valorar la diversidad cultural, ésta también presenta un desafío en el aula, ya que el docente requiere de herramientas y competencias para poder enseñar y lograr un aprendizaje en todos los estudiantes, respetando sus identidades culturales.

- ii. Profesores: La experiencia docente. Discriminación positiva.

La discriminación positiva es una estrategia que pretende diferenciar positivamente a quién está en desventaja. El manejo de estrategias que va adquiriendo el docente se desarrolla con la experiencia, la discriminación positiva es una de ellas.

#### Testimonios

*“Si, (piensa), por ejemplo, a mi igual me gusta hacer cosas como de diversidad, sobre todo en primero medio. Por ejemplo, al Exón y al Héctor de Perú y Bolivia los hice disertar sobre la importancia de los incas, y relacionado con el tema matemático. Los mayas, etc. y eso les pareció súper interesante. Y bueno lo que intento hacer yo con eso, uno es levantarles el autoestima. Y lo otro es hacerles ver que nuestras raíces son todo lo que somos hoy y ellos no tienen por qué mirarse en menos. Y lo hago siempre con los primeros, cuando llegan, para que aprendan de donde son, lo que son y el tremendo valor que tienen. Y que ninguna bala les tiene que entrar si les dicen algo, peor primero para eso hay que ponerse el chaleco antibalas.”*

*(Profesor de Matemática 3)*

*“Y él quiere estudiar acá en Chile, y si tú lo miras vas a ver un negrito que se ríe todo el día, es alegre y está bien aquí. Y una vez yo lo felicite al frente de todo el curso y le dije compadre yo te felicito, tu sabes por qué, porque el sólo hecho de a usted mirarlo le levanta el ánimo a las personas”.*

*(Profesor de Matemática 3)*

Pese a que los testimonios sobre la discriminación positiva no son numerosos, es una estrategia que repercute en subir la autoestima a los estudiantes lo que implica que ayuda a mejorar el desempeño escolar.

#### iii. Formación inicial docente: La necesidad de herramientas pedagógicas

Cuando hablamos de formación inicial docente se comprenderá como el tipo de formación que requieren los futuros maestros para responder a los desafíos que debe asumir el sistema escolar, desarrollando aquellas herramientas y competencias necesarias para lograr aprendizaje significativo (Ávalos, 2003)

En aulas multiculturales el docente debe tener una formación inicial respecto de la diversidad cultural, para saber cómo abordarla para que los estudiantes adquieran un aprendizaje



significativo y un buen desempeño escolar en base al enriquecimiento que le proporciona estar inmerso entre más culturas (UNESCO, 2004).

Testimonios:

*“No nada, cero herramientas para trabajar en aula con niños extranjeros, la malla de mi carrera que yo estudié era solo matemática, nada de diversidad. Nunca se trabajó con temas que pasaría en el aula, o los tipos de estudiantes que uno tiene. Creo que deberían haber ramos que te ayuden con la psicología de los estudiantes, trabajar como conocer a los estudiantes en este caso el colegio es muy bueno te ayudan a poder entenderlos y mejorar la relación.”*

*(Profesor de Matemática 1)*

*“Es que soy de la idea que la formación inicial docente hay que cambiarla entera po.... porque en la universidad se me enseñó matemáticas más matemáticas y matemáticas, y los ramos de educación que yo tuve fueron currículum, evaluación y nada más po. Entonces a mí se me formó de esa manera, o se me deformato de esa manera”.*

*(Profesor de Matemáticas 3)*

*“Yo diría que si el manejo de conflicto con alumnos por el tipo de alumnos, de repente tenemos que hacer mucho papeleo, portafolio, por ejemplo cada egresado debería tener su portafolio con las herramientas necesarias pero no po llegan acá y no cachan nada, yo les tengo que enseñar a los practicantes cuando eso lo debería entregar la universidad, en la universidad se pasa mucho de la teoría, pero esta parte cultural queda de lado ,eeee, los temas típicos de consejos de curso, la diversidad trabajar el bullying, la sexualidad, las drogas, ahí tienes para todo un año y no lo traen de la universidad, siempre hemos comentado como que el ministerio pretende que nosotros seamos de todo, especialistas en todo, si hay problemas de tránsito los profesores, todo parte por la educación, que en el colegio no se enseña, pero nosotros también creemos que hay partes que enseñan las casas, de repente nos quedamos en la situación y no aterrizamos acá hay niñas embarazadas, por ejemplo ahí se nota que faltó trabajar el tema, también el alcoholismo acá los cabros empiezan a tomar a muy temprana edad.*

*Si hubiera idiomas distintos también necesitaríamos apoyo y más ramos para trabajar eso.”*

*(Profesor Física 3)*

*“La asignatura, dominar la asignatura y además de eso digamos dominar varios aspectos de la pedagogía, por ejemplo la parte de la orientación, recuerdo que cuando yo estudié, no le daban mucho énfasis a esa parte, la formación digamos humanista. Se centraba más en la matemática”*

*(Profesor de Matemática 4)*

Los docentes constatan en testimonios que en sus formaciones iniciales, no tuvieron en su malla, talleres, asignaturas con un enfoque en pro de una educación aborda la diversidad cultural. Se puede evidenciar que ellos han tenido que desarrollar habilidades y competencias a partir de los desafíos que muestran los jóvenes en las aulas. En las carreras de pedagogías las mallas curriculares dan un mayor énfasis al conocimiento y manejo de aspectos propios de la disciplina, y no de aspectos que aborden la educación con enfoque intercultural.

Las recomendaciones importantes dentro de las prácticas pedagógicas que sugieren los docentes se relacionan directamente con el tema humano dando a conocer que se necesitan que se enseñe cómo tratar con los estudiantes mejorar las relaciones, orientarlos y aconsejarlos, tratar temas que les interesen y que son parte de su cotidianidad.

## Capítulo V: CONCLUSIONES, APRENDIZAJES Y PROYECCIONES

Éste capítulo está referido a las conclusiones y hallazgos encontrados en esta investigación, que se relacionan con dar cuenta con los objetivos de la tesis, siendo el objetivo general:

*Caracterizar las representaciones sociales que construyen los y las docentes de física y/o matemática que explican el desempeño escolar de los/las estudiantes migrantes de enseñanza media, en contextos educativos multiculturales.*

Las características de las representaciones sociales, se responden a partir de los tres objetivos específicos que son:

1. *Identificar las percepciones y expectativas que construyen los y las docentes de física o matemática hacia los y las escolares migrantes.*
2. *Analizar los marcos de referencia de los y las docentes de física o matemática que actúan como trasfondo del desempeño escolar de los estudiantes migrantes.*
3. *Determinar las valoraciones que en su quehacer pedagógico asignan los y las docentes a la identidad cultural de los migrantes.*

Se iniciara refiriéndose al objetivo 1: *Identificar las percepciones y expectativas que construyen los y las docentes de física o matemática hacia los y las escolares migrantes.* En cuanto a este objetivo las conclusiones son las siguientes:

Las percepciones de los profesores/as en relación a la enseñanza de la física y matemática, pueden resultar un aporte la inclusión de los estudiantes migrantes, porque la matemática en el fondo se plantea como una disciplina que al igual que la física, tienen un lenguaje universal. Como son universales, si bien no ayudan en la parte de la diferencia de los estudiantes, si ayudan a revalorizar como punto de unión poniéndolos a la par con los otros, es un rol para el profesor, en el que se puede incluir muy bien a los estudiantes migrantes, porque no hay puntos de discusión, ya que tanto los fenómenos físicos como la matemática tienen el mismo significado para todos los estudiantes, o sea, el profesor de matemática y/o física puede ser un gran facilitador de la inclusión.

Los docentes ignoran el plan de estudio o currículum de matemática y física de sus estudiantes extranjeros, lo que se contradice con lo planteado por Bruner (1990) en donde el conocimiento previo, de dichos planes de estudio, le permite al docente seleccionar y estructurar en el estudiante, aquellos aspectos que son pertinentes para el nuevo aprendizaje, es decir, el conocimiento previo se utiliza para acomodar el nuevo conocimiento a un nivel más avanzado.

En cuanto al objetivo 2: *Analizar los marcos de referencia de los y las docentes de física o matemática que actúan como trasfondo del desempeño escolar de los estudiantes migrantes.*

En el segundo objetivo específico, se encuentra el marco de referencia del/la docente que se va creando a partir de sus orígenes, de su educación y de sus experiencias, dentro de esas experiencias está la relación que el profesor ha formado con la familia, en donde los/las docentes manifiestan que los padres de los/las estudiantes migrantes son más preocupados, tienen una mayor presencia en el liceo, lo que se traduce en un mayor capital cultural, que repercute en el desempeño de/la estudiante de manera positiva, por otra parte es considerable el estatus socioeconómico que tenga la familia del estudiante, ya que de esto dependerá las condiciones de estudio, las tensiones intrafamiliares que pueden afectar en la concentración u otras habilidades necesarias para el éxito en la escuela (McLanahan, 1985). No sólo se necesita en el país políticas públicas de inclusión a nivel de docencia y comunidad educativa, sino que también que consideren la mejora en la calidad de vida de las familias migrantes.

En la relación entre el/la docente y el/la estudiante migrante, el/la docente crea un enganche emocional mediante la cercanía y la buena comunicación, manifestándose a través del interés y la motivación del estudiante migrante, que se refleja en su desempeño escolar. Asimismo el/la docente le da una valoración positiva al desempeño del/la estudiante migrante caracterizándolo como: bueno, responsable, aplicado. Pese a esto, reconocen que hay otros que no tienen buen desempeño. En los discursos de los docentes, ellos homologan el rendimiento con el desempeño escolar, esto se debe a que los profesores no tienen claro que el desempeño es más amplio que el rendimiento escolar (Paz, 2007), confundiendo ambos conceptos, ya que describen el desempeño escolar enfatizando en ciertos elementos fundamentales que refieren únicamente a actitudes, pero no a competencias ni habilidades, en el fondo, los docentes valoran al estudiante mediante la observación de conductas, que en definitiva no hablan del desempeño escolar. Al referirse a los/las estudiantes migrantes como: iguales, normales, inconscientemente realizan una invisibilización de la diferencia, hacia todos los estudiantes, sin discriminar modo y tiempo de aprendizaje, cultura, lengua y nacionalidad.

Los docentes no comprenden la diversidad cultural, tienden a asociarla a etnias, y a cuantificar el fenómeno. Es necesario el reconocimiento y la atención efectiva de las diferentes culturas y diferencias que hacen singulares a todas las personas en su estilo de vida. En este sentido, los docentes necesitan una formación en diversidad cultural, ya que tienden a homogeneizar y normalizar a sus estudiantes por sobre su heterogeneidad, lo que evidencia una falta de manejo hacia la diferencia, por parte de los profesores y de la comunidad educativa. La falta de manejo hacia la diferencia, es uno de los aspectos que revelan en los docentes la confusión entre integración e

inclusión. Los docentes al normalizar y homogeneizar a sus estudiantes migrantes y en conjunto con la necesidad de adaptación, tienden a chilenizarse, lo que se fomenta al no tener un respaldo mediante un proyecto de interculturalidad, si éste existiera, entonces los docentes tendrían actitudes de adaptación al currículum y no sólo de reconocimiento de la necesidad de educar, pudiendo así trabajar éstas actitudes con los docentes y con la comunidad educativa, con proyectos que atiendan y reafirmen la identidad cultural de sus estudiantes, validándolos como personas únicas y diferentes (González, Berríos y Buxarrais, 2013).

Los/las docentes manifiestan altas expectativas respecto de capacidad que tienen los/las estudiantes migrantes para lograr sus propósitos y objetivos, de modo que según el “Efecto Pigmalión”, cuanto mayor sea la expectativa que se tenga sobre el/la estudiante, se evidenciará una mejora de su desempeño.

En cuanto al objetivo 3: *Determinar las valoraciones que en su quehacer pedagógico asignan los y las docentes a la identidad cultural de los migrantes.*

En cuando a las valoraciones de la identidad cultural que asignan los docentes en su quehacer pedagógico a los estudiantes migrantes, se pudieron determinar tres aspectos. El primero es que tienden a no comprender lo que es la identidad cultural a cabalidad, ya que la asocian principalmente a etnias, pero la identidad cultural abarca un sentido de pertenencia a un grupo social, con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias (Molano, 2007), la identidad cultural refiere al estilo de vida que tenga cada persona, en su relación con el entorno. El segundo aspecto, es que se tiende a valorar la identidad cultural a partir de los prejuicios existentes por la raza, que se relaciona únicamente con aspectos físicos del estudiante migrante, los/las docentes conviven en su pensamiento con la discriminación racial y con la valoración positiva del desempeño escolar, o sea, se tiene un racismo, pero a la vez se valora el desempeño, dificultando la inclusión y por último, se asocia identidad a nación, lo que no es congruente con la idea de un mundo globalizado, que facilita la migración de un lugar a otro.

Además, los/las docentes tienden a darle una valoración positiva a la identidad cultural de los/las estudiantes migrantes, utilizando las culturas como un aporte para el aprendizaje de la clase y potenciando características propias de las culturas, para el reforzamiento de la autoestima del estudiante migrante, como una estrategia.

Se identifica que los/las docentes tienden a considerar que cuando los/las estudiantes migrantes se relacionan con los pares que tiene mejor desempeño escolar, ellos rendirán más y mejorarán su propio desempeño y viceversa. Lo que es congruente con que plantea (Betina y Contini, 2011) en

donde los pares son influyentes en el aprendizaje y desarrollo (etapa adolescencia) de los estudiantes.

En los establecimientos en estudio, se trabaja con un enfoque multicultural, mediante el reconocimiento y respeto por la otra cultura. En este ámbito los docentes consideran que en el Liceo se le da una valoración a la identidad cultural de sus estudiantes extranjeros, en tanto fomenta el reconocimiento de las culturas, apoyando a la no discriminación y acogiendo a los estudiantes, sin embargo, el proyecto educativo institucional que está presente, no presta apoyo a los docentes para un trabajo enriquecedor en el aula, con respecto a la diversidad cultural.

Por otra parte, cuando se les habla de diversidad cultural en el liceo, los docentes lo asocian con interculturalidad, lo que muestra que no comprenden el concepto, ya que éste hace alusión a formar un espacio inclusivo que considera las diferencias de cada persona, sin obligar a aprender lo que se debe aprender, sino a aprender en comunidad y formar una sociedad atenta a las necesidades de todos (MINEDUC, 2014), y como el enfoque de los establecimientos es multicultural, reconociendo la cultura de cada estudiantes extranjero, pero no adaptando el currículum para una enseñanza con enfoque intercultural.

Los/las docentes manifiestan que en la formación inicial docente, hay una necesidad de herramientas pedagógicas para desempeñarse en aulas multiculturales, utilizando la diversidad como un beneficio, enriqueciéndose de la relación e interacción entre todos. Por el contrario de esto, en la formación inicial se le da mayor importancia a los materias propiamente tales de la disciplina, de lo que se desprende no tener herramientas enfocadas a la orientación de los estudiantes en el desarrollo de su experiencia escolar, incluso los docentes se ven desafiados a realizar clases de orientación acomodándola y adaptándola a las aulas multiculturales, y es que reconocer la diversidad implica valorarla y así realizar clases para llegar a cada uno de sus diversos estudiantes.

Contestando las preguntas de investigación:

¿Cuáles son las representaciones sociales de los y las docentes de física y/o matemática que explican el desempeño escolar de los escolares migrantes que asisten a establecimientos multiculturales?

- Los/las docentes manifiestan que no conocen el currículum o plan de estudio del país de origen, de sus estudiantes migrantes
- Los/las docentes dentro del significado que le dan al desempeño escolar, no abarcan ni profundizan en su totalidad lo que implica este concepto.

- Los/las docentes manifiestan que la familia y/o los padres de los/las estudiantes migrantes influyen en el desempeño escolar, de acuerdo a su capital cultural.
- Los/las docentes establecen que los/las estudiantes migrantes son influidos por los pares, en el desempeño escolar como también en la etapa de adolescencia.
- Los /las docentes revelan altas expectativas hacia sus estudiantes migrantes, lo que en definitiva influye positivamente en su desempeño escolar.
- Los/las docentes manifiestan que la buena comunicación con el/la estudiante y el acercamiento en una relación de confianza y respeto mutuo, es trascendental para el desempeño escolar de los/las estudiantes migrantes.

¿Cómo significan los y las docentes de física y/o matemática que se desempeñan en aulas multiculturales, el efecto que tiene en su práctica pedagógica, la interacción con escolares migrantes?

- Los/las docentes manifiestan que los estudiantes migrantes aportan a su práctica pedagógica, ya que a partir de los desafíos que se le presentan en un aula multicultural ellos han tenido que desarrollar experiencia, abriendo la posibilidad de inventar, construir y crear estrategias de inclusión.
- Los/las docentes de Física y/o Matemática significan en su quehacer pedagógico con estudiantes migrantes, que éstas disciplinas al tener un lenguaje universal, no requieren de adaptaciones en el currículum para ser enseñadas.

Se proponen las siguientes líneas de investigación:

- ¿La necesidad de adaptación de los estudiantes migrantes, es por necesidad del estudiante o del docente en un aula multicultural?
- El rol del docente como facilitador de la inclusión: Lenguaje universal en Física y Matemática

Una de las modificaciones que se le realizaría a esta investigación, es incluir la observación etnográfica de la gestualidad, el lenguaje y la interacción del docente con el estudiante, a partir de grabaciones de video y audio. Esta técnica de observación etnográfica permitía adentrarse en la estructura de la representación social del docente de manera de obtener mayor y mejor información.

Se sugiere una mejor formación inicial en carreras de pedagogía, con mallas curriculares que aborden el ámbito de la diversidad cultural, enseñando a trabajar con la diferencia, como también una formación de orientación en adolescencia.

Se sugiere además por parte de los establecimientos educacionales y los docentes una apertura para facilitar este tipo de investigaciones, favoreciendo su quehacer pedagógico.

El aprendizaje de esta investigación se centra en establecimientos educacionales con enfoque multicultural, donde si bien se respeta y reconoce la diferencia, en el aula in situ ésta diferencia es invisibilizada, de modo que los docentes no valoran la importancia de enriquecer la clase a partir de las diferentes culturas presentes, es decir, los docentes debieran aprovechar éste contexto y utilizar la diversidad cultural como recurso educativo.

Finalmente cabría esperar que las políticas educacionales trabajen en proyectos educativos con enfoque intercultural donde, todos los miembros de la comunidad educativa utilicen la diversidad cultural como un recurso educativo inclusivo. Como también se espera que los y las docentes de Física y Matemática tomen conciencia de que pueden ser facilitadores/as de la inclusión, a partir del lenguaje universal que tienen sus disciplinas.

Se espera que esta investigación pueda contribuir a que los y las docentes conozcan que existe una necesidad de educarse en profundidad acerca de la inclusión, la diversidad cultural, la educación intercultural, ya que éstas aportan al quehacer pedagógico del docente construyéndose así, herramientas y estrategias para mejorar el desempeño escolar de sus estudiantes.



#### Capítulo IV: BIBLIOGRAFIA

Aguado, G., Aguilar, A., & González, N. (2009) *El impacto de las representaciones sociales de los actores educativos en fracaso escolar*. Revista Iberoamericana de educacao. 51, pp. 23-32.

Aguado, T. (2004). Investigación en Educación Intercultural. Education. 22, pp.13-14

Aravena, M., & Caamaño, C. (2007). *Modelización matemática con estudiantes de secundaria de la comunidad de Talca, Chile*. Estudios Pedagógicos XXXIII, N° 2: 7-25.

Baños, I. (2010). "El efecto pigmalión en el aula" Granada. Revista digital innovación y experiencias educativas. 28. 1-9.

Barragán, C. (2002). "Lengua oral en aulas multiculturales y plurilingües en educación infantil". Revista "Aula de infantil". España

Benatuil. D & Laurito. J (2008). La adaptación cultural en estudiantes extranjeros libro?

Berenguer, R., & Pérez, J. (2000). Enseñanza por cambio conceptual: de la física clásica a la relatividad. Revista enseñanza de las ciencias. 18 (3), 464

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. Bogotá D.C.

Booth, T; Ainscow, M. y Kingston, D. (2006) Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil Bristol: CSIE

Bosque, A., & Aragón, L. (2008). Nivel de adaptación en adolescentes mexicanos. Tlalnepantla, pepsic. 287-297

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, L'institution scolaire. 30, pp. 3-6.

Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, Escuela y espacio social. Mexico: Editorial Siglo XXI Editores.

Bruner, J., & Haste, H. (1990). La elaboración del sentido: construcción del mundo por el niño. España: Editorial Paidós

Carrillo, C., & Villalobos, C. (2014). *Reflexión epistemológica en el estudio de las construcciones simbólicas de los/las profesores/ras entorno a la "inclusión educativa" de los/las hijos/as del*

*inmigrante en el sistema educativo chileno*. Paper presentado en la I Bienal Latinoamericana de infancia y juventud .

Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Theoria*, 14 (1), pp. 61-71.

Colectivo Amani (1994). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Editorial popular. Madrid.

Consejo Superior de Investigaciones Científicas y la Real Sociedad Española de Física. (2002). “*La alfabetización científica, una revolución pendiente en la enseñanza*”. Informe para la Comisión del Senado sobre la Enseñanza de las Ciencias y de las Matemáticas en España Prólogo, MADRID

Durán, G. (2006). *Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo*. Revista Aula de Innovación Educativa.

Elizondo, M (2013) Dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje de la física. Presencia universitaria, 3(5), pp. 70-77.

Fernández, A. (2003). *Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad*. Revista Digital Umbral 2000. Recuperado de [http://www.portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01\\_01-09-06.pdf](http://www.portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01_01-09-06.pdf)

Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2012). *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile*. Avances y desafíos. Santiago, Chile.

Friz, C., M., Sanhueza, H., S., Sánchez B., A. (2009). Conocimiento que poseen los Estudiantes de Pedagogía en dificultades de Aprendizaje de las matemáticas (DAM). *Estudios Pedagógicos XXXV*, N° 1: 47-62. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v35n1/art03.pdf>

García, P., & Magaz, L. (2011). *Escala Magallanes de Adaptación*. Madrid: Albor - COHS.

González, O., Berrios, Ll., & Buxarrais, M. (2013). *La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida*. *Estud. pedagóg.* 39(2), pp. 147-164. Disponible en: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052013000200010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000200010&lng=es&nrm=iso)>.

Hevia, R. (2006). *Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. Los sentidos de la educación*. Revista PRELAC, 2. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, pp. 70-76.

Hevia, R., & Hirmas, C. (2005) *La política de educación intercultural y bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la diversidad cultural*. Seminario internacional de pueblos indígenas Afrodescendientes de América Latina y el Caribe. CEPAL, Santiago de Chile.

Jaramillo, D., Torres, B., Villamil, M. (1984). *Interacciones en clase de matemáticas: una mirada desde la etnomatemática*. Ciudad de México: Trillas. Psicología de la adolescencia

Jensen, F., & Perret, G. (2011) Migración chilena a la Argentina: Entre el exilio político y la migración económica-cultural. Revista: Sociedad y Equidad. <http://www.sye.uchile.cl/index.php/RSE/article/view/14835/15202>

Jurado, P., & Ramírez, A. (2009). *Educación Inclusiva e interculturalidad en contextos de migración*. Revista latinoamericana de educación inclusiva. 3(2)

Kearney, M., & Beserra, B. (2002). *Migration and identities – A Class - Based Approach*. Latin American Perspectives. 31(5).

Knopoff, P. (2011). *La objetividad entre paréntesis en el aula de física*.

López, M., & Hinojosa, E. (2012). Estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. Educación XXI, 195-218.

Lunch, X.; Salinas, J. (1996). “La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en diversidad cultural”. Ministerio de educación de España, pp. 38 -39 [informe?](#)

Maturana, H. (2001). “Emociones y lenguaje en educación y política”. Psikolibro. Chile.

Mayan, M (2001) *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulos de entrenamiento para estudiantes y profesionales*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014) *Educación parvularia en escuelas con enfoque intercultural*. Santiago: Mineduc.

Mayol, H. (2000). *Multiculturalidad y diversidad cultural*. Universidad Autónoma de Barcelona. pp. 137-150 [http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/293/Mayol\\_Anuario\\_5.pdf?sequence=1](http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/293/Mayol_Anuario_5.pdf?sequence=1)

Martínez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas

Molano, O. (2007). *Identidad cultural un concepto que evoluciona*. Revista Opera, pp. 69-84 Universidad Externado de Colombia Bogotá, Colombia.

Montaño, L. (2011). Multiculturalismo, Interculturalismo y Transculturalismo, Bloque. Reflexión ética sobre la praxis ciudadana.

Mora, M (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Athenea digital.

Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

Moya, A. (2010). La relación Profesor Alumno. Granada. Revista digital innovación y experiencias educativas.

Orte, S., & March, C. (1996). Pedagogía de la inadaptación social: Educación Social. Valencia, España: NAU Libres.

Paz, S. (2007) Problemas en el desempeño escolar y su relación con el funcionalismo familiar en alumnos de EGB1. Revista de la facultad de medicina, 8(1), pp.27-30

Perera, M. (1999); "A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad". Informe de investigación (CIPS).

Petracci, M., & Kornblit, A. (2007). *Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista*. Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. pp. 91-111. Buenos Aires: Biblos.

Planas, N. (2000). Etnomatemáticas. Revista. Línea de Investigación. Pensamiento Matemático. Barcelona. Graó.

Planas, N., & Setati, M. (2009). El aprendizaje matemático de alumnos bilingües

Revista de investigación en educación matemática, 21(3), 36-59

Robles, B. (2011) La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. Revista Redalyc . México.39-49

Rodríguez, G. Jil, J & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. 3 - 4.

Román, M. (2010) *¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?* Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales ILADES.

Ruiz, A. (1999). Metodología de la investigación Educativa. Ed. Grifo Chapecó. Brasil

Ruiz, A. (2002). Migración oaxaqueña, una aproximación a la realidad. Oaxaca: Coordinación Estatal de Atención al Migrante Oaxaqueño.

Sayago, S. (2013) El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales.

Schroeder, J. (2005). Más allá de los platos típicos: El proyecto matemática intercultural en el Perú. Cuadernos Interculturales. Universidad de Valparaíso, 3(004), pp. 51-63

Soto, H. (2002). Modelos y estrategias en la formación de profesores. Serie documentos pedagógicos. Universidad de La Serena

Stefoni, C. (2004) Inmigración y ciudadanía: la formación de comunidades peruanas en Santiago y la emergencia de nuevos ciudadanos. Política (43).

Tenti, E. (2005) *El oficio docente*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/epe1137/materiales-de-clases-1/unidad-1/documentos/identidad-y-desafios>

Torío, S., Hernández, J., & Peña, J. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de educación secundaria obligatoria. Oviedo. Revista de Educación.

UNESCO. (2004), *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. 5 - 6.

Vargas, Luz (1994) Sobre el concepto de percepción Alteridades. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México. 4 (8), pp. 47-53.

Vázquez, A, Acevedo, J & Manassero, M (2005) Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. Revista electrónica de enseñanza de la ciencia. 4(2). 20-21

Vila, (2006) Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 20(2),23-43.

Villarroel, G. (2005). EMOCIÓN Y APRENDIZAJE: un estudio en estudiantes de Educación Básica Rural. Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural.

Walsh, C. (2005), *La interculturalidad en la educación*, 11-13