

# INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS: PERCEPCIONES DOCENTES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Educational Inclusion of Foreign Students: Teacher Perceptions and Pedagogical Practices

Bárbara Contreras-Bravo<sup>7</sup> | Universidad Católica del Maule | barbaracontrerasbravo1@gmail.com

## RESUMEN

En el contexto del progresivo aumento de estudiantes extranjeros en el Sistema Educacional chileno 2010-2020, el presente estudio tiene como objetivo comprender a partir de las percepciones docentes las características que presentan las prácticas pedagógicas vinculadas a la inclusión de estudiantes extranjeros en una escuela de la comuna de Parral, Región del Maule Chile. El estudio es de carácter cualitativo de tipo interpretativo y se lleva a cabo mediante entrevistas semiestructuradas, y el posterior análisis de contenido. Los resultados de este estudio permiten establecer que las prácticas pedagógicas que presentan los docentes son de tipo asimilacionista, por lo cual se debe trabajar en lograr la inclusión educativa de los estudiantes extranjeros dentro del establecimiento, garantizando el apoyo en la función docente. Emerge como requerimiento el continuar investigando sobre experiencias migratorias en el Sistema Educativo chileno.

**Palabras claves:** Migración, Percepciones, Prácticas pedagógicas, Profesores.

## ABSTRACT

In the context of the progressive increase of foreigners in the Chilean educational system, the present study aims to understand, from teacher perceptions, the characteristics of pedagogical practices related to the inclusion of foreign students in a school in the commune of Parral, Maule Region, Chile. The study is qualitative and interpretive in nature and is carried out through semi-structured interviews, and subsequent content analysis. The results of this study allow to establish the need of teachers to have pedagogical tools for the development of their practices. These challenges must be assumed by the school, as well as the Ministry, which must deliver clear guidelines, consistent with working with foreign students, guaranteeing support in the teaching function. Continuing research on migratory experiences in the Chilean Educational System emerges as a requirement.

**Key words:** Migration, Perceptions, Teaching practices, Teachers.

---

<sup>7</sup> Psicopedagoga Licenciada en Educación. Estudiante de Magister en Educación Especial y Psicopedagogía, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

## INTRODUCCIÓN

Durante los últimos 10 años, Chile ha recibido una enorme cantidad de inmigrantes, lo que ha planteado un inmenso desafío para la sociedad y los sistemas educativos, la matrícula migrante ha aumentado en un 616% entre 2014 y 2019, y se ha casi triplicado desde el año 2016 (CASEN, 2017)

Por lo cual el sistema escolar debe ser abierto e integrador, para que de esta manera se produzca un proceso intercultural. En este sentido es importante conocer el proceso de inclusión que viven los estudiantes extranjeros en el sistema educativo, así como los elementos que son considerados clave para promover la incorporación del alumnado inmigrante desde un enfoque intercultural haciéndose imprescindible que Chile establezca políticas públicas en el área de educación que promuevan una educación intercultural inclusiva.

En un escenario de aumento significativo de migrantes en Chile, la presencia de alumnado extranjeros en el sistema educativo pasó de ser un hecho anecdótico para convertirse en un fenómeno de carácter cultural, la asistencia de esta población migrante en las aulas plantea desafíos al sistema educativo en todos sus niveles, abriendo un debate que implica cambios político pedagógicas, expectativas educativas y también sociales (Jiménez & Fardella, 2015).

El proceso de inclusión educativa se inicia a través de la incorporación al sistema educativo donde el estado de Chile ha definido dentro de sus tareas inmediatas, modernizar el sistema que regula la movilidad humana, en un contexto de un alza sostenida de la tasa de inmigración, la tendencia es clara ya que el año 2001, 27 mil personas recibieron permiso para residir temporalmente en Chile, mientras que en 2016 la cifra alcanzó los 136 mil; 5 veces más (MINEDUC, 2018).

Desde el punto de vista educacional, la población migrante presenta concentración en ciertos establecimientos educativos, especialmente en la red pública con un 51% según la encuesta CASEN (2016). Sin ninguna duda, el contexto educativo no queda ajeno a la realidad de la migración, una de las áreas de la política de inclusión promovida desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) incluye específicamente el trabajo con la población migrante, lo que se refleja en instancias conjuntas entre este y el Departamento de Extranjería, que tienen por objeto facilitar y promover la incorporación de todos los hijos de migrantes que residen en Chile a los diversos establecimientos de educación general básica y media, independiente de la condición migratoria de sus padres (MINEDUC, 2005).

En Chile, el sistema educativo ha tenido un alza en este tema, ya que es un fenómeno que debe considerarse en las políticas públicas, no obstante, la integración de estos estudiantes no pasa exclusivamente por la sola incorporación al aula, sino que implica la gestión de diversos factores que intervienen en el proceso, favoreciendo la integración del alumnado migrante en el sistema escolar. Enfrentado a este nuevo escenario, la formación de los docentes constituye un aspecto clave y relevante dentro del proceso, ya que el aumento de

estudiantes extranjeros en el aula implica tomar medidas pertinentes para dar respuesta a este nuevo perfil de estudiantes, los cuales se encuentran inmersos en un nuevo sistema educativo (Bartolomé, 2002; Eurydice; 2009; González, 2008; Palou, 2010; Sadker, Sadker & Zittleman, 2008).

Sin embargo, y pese a toda la importancia del docente dentro del proceso de aprendizaje es preciso atender a las condiciones de operación que permitan llevar a cabo de forma idónea los procesos requeridos, además de asegurar el desarrollo de conocimientos, competencias, actitudes y didácticas específicas (Atwater, 2010; Aranda, 2011; Rubio, 2009 & Sabariego, 2003; Reid & Sripraks, 2012).

Los docentes son los encargados de implementar las innovaciones curriculares en el aula e incorporar contenidos de temas orientados a la diversidad y pertenencia cultural, pero también deben desarrollar nuevas estrategias de enseñanza -aprendizaje que favorezcan la reflexión y el análisis intercultural entre los estudiantes. En consecuencia, los docentes tienen que asumir e integrar las creencias filosóficas, educativas y sociales que comporta un planteamiento intercultural (Jordán, 2004; González, 2008; Vaughn, 2005).

El desafío muestra complejidad, considerando que los docentes son fruto de una formación monocultural, y, por tanto, su preparación ha estado orientada al trabajo con un alumnado homogéneo (Bueno & Belda, 2005; Siguán, 2003). De aquí que algunos profesores se han visto sorprendidos tanto por el ingreso de estudiantes extranjeros en sus aulas como por las escasas herramientas de formación profesional con que cuentan para asumir el desafío de educar desde la multiculturalidad. La importancia de este aspecto es que principalmente, en el aula intercultural se debe sensibilizar hacia la diferencia étnica, proporcionar a cada estudiante la oportunidad de entender y apreciar su propia cultura, sin dejar de reconocer sus similitudes y diferencias con otras culturas y las perspectivas de la sociedad en la que conviven. No cuentan con las herramientas necesarias para poder llevar a cabo este proceso de forma idónea, pues se requiere el desarrollo de conocimientos, competencias, actitudes y didácticas específicas (Aranda, 2011; Rubio, 2009 y Sabariego, 2003; Reid y Sripraks, 2012).

Los factores esenciales que un profesor debe considerar en un aula intercultural según (Atwater, 2010) son: tomar conciencia de forma explícita de la influencia cultural que producen las diferentes culturas que conviven en la sociedad de acogida; considerar la relevancia del contenido académico para integrar a los diversos grupos culturales; y desarrollar las competencias y habilidades idóneas para comunicarse eficazmente con las otras culturas. Es habitual creer que solo el profesorado que trabaja en escuelas con notables diferencias étnicas o raciales debe desarrollar competencias interculturales. Sin embargo, todos los docentes pueden preparar al alumnado para convertirse en ciudadanos competentes en una sociedad multicultural, diversa e inclusiva (Bartolomé, 2002; Diller & Moule, 2005; Essomba, 2006; Sabariego, 2003).

Para afrontar el conflicto que genera el choque cultural, el profesorado debe estar preparado para contener y mediar posibles problemas que se generen tanto dentro como fuera del

aula y que dificulten el proceso de integración del alumnado inmigrante (Etxeberría & Elosegú, 2010; Weinstein, Tomlison & Curran, 2004). Comenzar a desarrollar la competencia intercultural en los docentes pasa por comprender que esto responde a un enfoque de la educación, y, como tal, es un proceso continuo, no un logro instantáneo. No existe un tiempo preciso para que los profesores desarrollen esta competencia intercultural, debido a que esta se mejora a través de la práctica en el aula. El profesorado asume un rol de mediador ya que debe colaborar para que tanto el alumnado como sus familias se sientan más integrados en el sistema educativo.

El Ministerio de Educación en Chile, nos entrega orientaciones para la acogida de los estudiantes migrantes, pero estos son generales ya que solo dan lineamientos globales del proceso, por lo que al momento de abordar esta realidad el establecimiento educacional no sabe cómo enfrentarlo, lo que conlleva a que se haga de manera poco efectiva y de acuerdo a las creencias de cada establecimiento educacional, traspasando esa responsabilidad al docente de aula, el cual debe abordar esta multiculturalidad sin tener una acabada claridad de cómo hacerlo.

El aumento de estudiantes extranjeros en las aulas chilenas exige que el sistema escolar sea abierto y flexible ante las necesidades sociales y en este caso frente a una escuela cada vez más multicultural, para contribuir de forma exitosa a la integración de estos estudiantes, por lo que también son necesarias políticas educativas pertinentes. En ese escenario, el objetivo de la presente investigación comprender percepciones docentes entorno a las prácticas pedagógicas vinculadas a la inclusión de los estudiantes extranjeros en una escuela de la región del Maule.

## **MÉTODO**

Este estudio presenta un enfoque cualitativo ya que otorga la posibilidad de acceder a aquellos aspectos de la subjetividad puestos en relación con los hechos, comportamientos y contexto en el que adquieren significado, permitiendo dar cuenta de las prácticas, los significados y las interpretaciones simbólicas de los sujetos (Ruiz, 2009).

De tipo interpretativo, pues busca acceder a los significados, intenciones, expectativas, entre otros. De las acciones humanas desde las perspectivas de quienes lo experimentan, con la intención de describir el contexto y las circunstancias en las que se sitúan, para a partir de ello interpretar y comprender el fenómeno (García, Gil, & Rodríguez, 1996).

### ***Participantes y contexto***

Los participantes de este estudio son 10 docentes que trabajan con estudiantes extranjeros en cualquiera de los cursos de enseñanza básica (1° a 8° año básico) en una escuela municipal de Educación Básica que presenta altos Índices de Vulnerabilidad Escolar. La categoría de estudio es percepciones docentes sobre las prácticas pedagógicas con estudiantes extranjeros, por lo cual se aplicó la técnica de entrevista semiestructurada, la

cual permite la obtención de datos o información del sujeto de estudio mediante la interacción oral con el investigador (Vargas, 2012). Debido a la condición sanitaria que vive el país la entrevista se llevó a cabo de manera virtual, mediante la plataforma online Google Meet.

La muestra fue por conveniencia, por lo cual los 10 participantes debieron cumplir con los siguientes criterios de inclusión: haber trabajado con estudiantes extranjeros, realizar una asignatura a estudiantes extranjeros y haber desarrollado la asignatura durante a lo menos un año.

Una vez enviada la autorización a la Directora del establecimiento se procedió a la aplicación de la entrevista, se procedió a enviar vía correo electrónico el consentimiento informado con la información e instrucciones generales a cada docente seleccionado que cumplía con los criterios de inclusión mencionados anteriormente para participar de la investigación, dicho consentimiento informado fue devuelto por el mismo medio con nombre completo y firma donde el docente aceptaba participar del estudio.

Los docentes que accedieron a participar de la investigación, fueron entrevistados, una única vez, a través de la plataforma virtual *Google Meet*, en el día y hora previamente acordada. La entrevista, de tipo semiestructurada, tuvo una duración aproximada de sesenta minutos y fue registrada en audio.

Etapa 1: Búsqueda de participantes.

Se procedió a buscar los participantes a través de una muestra por conveniencia, ya que con esto se aseguraba el objetivo de la investigación.

Etapa 2: Aplicación de consentimiento informado

Una vez recepcionada la autorización por parte de la dirección del establecimiento, se hizo envío del consentimiento informado a los participantes a través de correo electrónico, una vez que el docente acepto participar del estudio hizo devolución del consentimiento informado firmado con los datos requeridos, de esta manera se estableció el día y hora para llevar a cabo la entrevista.

Etapa 3: Gestión de día de aplicación.

A través de contacto telefónico con el participante se estableció el día y hora de la entrevista, la cual fue realizada en una instancia donde no interrumpiera la función de cada docente.

Etapa 4: Aplicación de entrevistas.

Se hizo envío del link para llevar a cabo la entrevista con cada participante, esta tuvo una duración aproximada de 60 minutos.

Etapa 5: Análisis de la información recopilada.

Una vez realizadas todas las entrevistas a los participantes se transcribieron las entrevistas para luego organizarlas y categorizarlas con el fin de dar respuesta al objetivo planteado.

### ***Instrumentos y estrategias de recolección de datos***

El desarrollo de la investigación contempló una serie de etapas:

- Etapa 1: Búsqueda de participantes.
- Etapa 2: Aplicación de consentimiento informado
- Etapa 3: Gestión de día de aplicación.
- Etapa 4: Aplicación de entrevistas.
- Etapa 5: Análisis de la información recopilada.

Una vez recopilada la información, se resguardó en el computador con clave y se realizaron las transcripciones de dichos audios, para tener un mejor análisis de estos, resguardando en todo momento la confidencialidad. Se hizo uso de la técnica de análisis de contenido.

### ***Instrumento del Estudio***

El estudio se centró en conocer cuáles son las percepciones que tienen los docentes en tomo a las prácticas pedagógicas para el apoyo y trabajo con estudiantes extranjeros, por lo cual se utilizó la entrevista semiestructurada, la validación de las preguntas del instrumento fue sometida a una validación de juicio de expertos.

Escobar y Cuervo (2008) definen el juicio de expertos como "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones" (p.29).

Por su parte (Cabrero & Llorente, 2013) establecen una serie de ventajas a esta estrategia: la teórica calidad de la respuesta que obtenemos de la persona, el nivel de profundización de la valoración que se nos ofrece, su facilidad de puesta en acción, la no exigencia de muchos requisitos técnicos y humanos para su ejecución, el poder utilizar en ella diferentes estrategias para recoger la información es de gran utilidad para determinar el conocimiento sobre contenidos y temáticas difíciles, complejas y novedosas o poco estudiadas, y la posibilidad de obtener información pormenorizada sobre el tema sometido a estudio (p. 14).

A continuación, se presentan las preguntas del instrumento:

Tabla 1 Descripción del instrumento utilizado

PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CON ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN UNA ESCUELA.		
	Objetivos Específicos:	Preguntas
Objetivo General:	Describir la visión de los docentes acerca de la inclusión escolar de estudiantes extranjeros que se implementa en la escuela.	1. ¿Cuál es su opinión respecto del ingreso de estudiantes extranjeros al sistema escolar chileno? 2. ¿De qué manera el currículo nacional condiciona (facilita y/o limita) el trabajo con estudiantes extranjeros? 3. ¿Qué demandas/desafíos plantea al trabajo en aula la incorporación de estudiantes extranjeros?
Comprender a partir de las percepciones docentes las características que presentan las prácticas pedagógicas vinculadas a la inclusión de estudiantes extranjeros.	Describir las características que presentan las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en relación a estudiantes extranjeros.  Describir los factores que según los docentes condicionan (facilitan y/o limitan) el desarrollo de prácticas inclusivas con sus estudiantes extranjeros.	4. ¿Qué características presentan sus prácticas pedagógicas? 5. ¿Sus prácticas educativas son inclusivas? Describalas. 6. ¿Cuáles son las orientaciones o protocolos utilizados para el trabajo con estudiantes extranjeros? 7. ¿De qué manera se consideran las diferencias culturales, étnicas, sociales u otros durante la clase? Ejemplifique. 8. ¿De qué manera orienta a los estudiantes extranjeros durante el desarrollo de su aprendizaje? Ejemplifique orientaciones metodológicas que utiliza. 9. ¿Cuáles son los factores que facilitan las prácticas inclusivas con estudiantes extranjeros al interior de la escuela? 10. ¿Cuáles son los factores que limitan las prácticas inclusivas con estudiantes extranjeros al interior de la escuela? 11. Según su percepción, ¿Qué utilidad otorgan las orientaciones entregadas por el MINEDUC para el trabajo con estudiantes extranjeros en la realidad de su aula y escuela?

## Análisis de Datos

Dado el carácter cualitativo de la investigación, se opta por el uso de entrevistas semi estructurada. Al respecto, (Flick 2015) sostiene que la entrevista coloca el foco de la investigación en la experiencia individual del participante, considerándola relevante para comprender las experiencias de otros sujetos "En las entrevistas no encontramos simplemente una reproducción o representación del conocimiento existente (que se pueda juzgar por su veracidad), sino una interacción sobre una cuestión que forma parte del conocimiento producido en esa situación" (p.111).

Para el análisis de la información, se utilizó la técnica de análisis de contenido (Ruiz, 2009), a partir de tres operaciones claves, a saber:

- Una primera fase de reducción de datos en la que se seleccionó y organizo la información para hacerla más abordable con la asignación de un código asociado a la inicial del nombre y un número correlativo a cada una de las entrevistas previamente transcritas.
- Una segunda fase de reducción de datos a partir del levantamiento inductivo de categorías acompañado de la evidencia empírica correspondiente.
- Una tercera fase de obtención de resultados y conclusiones que facilitaron nuevos elementos y comprensiones relacionados con la temática investigada.

La tabla N°2 presenta las categorías y subcategorías que emergen de las entrevistas aplicadas a los profesores.

Tabla 2 Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategorías
<i>Visión sobre el ingreso de estudiantes extranjeros</i>	Derecho de todo niño Intercambio cultural
<i>Visión del currículo y como este se condiciona con estudiantes extranjeros</i>	Currículo homogéneo Diferencia curricular Diferencia de vocabulario
<i>Visión sobre los desafíos de la incorporación de estudiantes extranjeros al aula</i>	Apoyo a la labor docente Gestión de los tiempos y apoyos Protocolo de acogida
<i>Visión sobre las características presentan sus prácticas pedagógicas</i>	Estructuradas Didácticas
<i>Visión sobre la inclusión de sus prácticas pedagógicas</i>	Visión sesgada Visión inclusiva
<i>Visión sobre protocolos utilizados para el trabajo con estudiantes extranjeros.</i>	Incorporación al aula Apoyo colaborativo
<i>Visión sobre las diferencias culturales, étnicas, sociales u otros durante la clase</i>	Comparación cultural
<i>Visión sobre los factores que facilitan las prácticas inclusivas con estudiantes extranjeros.</i>	Clima de convivencia
<i>Visión sobre los factores que limitan las prácticas inclusivas con estudiantes extranjeros</i>	Diferencia curricular
<i>Visión sobre la utilidad que otorgan las orientaciones entregadas por el MINEDUC para el trabajo con estudiantes extranjeros en la realidad de su aula y escuela.</i>	Falta de contextualización

## RESULTADOS

La inclusión es un proceso que responde a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de mayor participación en el aprendizaje, eliminando o minimizando las barreras que lo limitan, involucrando cambios y modificaciones en contenidos, metodologías, estructuras y estrategias, de modo que todos/as los/as estudiantes tengan un espacio en el proceso educativo que responda a sus características, intereses, capacidades y necesidades. (UNESCO, 2008)

Consultados los profesores respecto a la visión que poseen de la inclusión de los estudiantes extranjeros a la escuela, es posible reconocer una actitud o disposición positiva que se evidencia en dos perspectivas. En primer lugar, se la vincula a “derecho de todo niño” y por otra, se visualiza como una oportunidad para el “intercambio cultural.

*“(…) es lo correcto, ya que esos niños requieren de educación sin importar el país en el que se encuentren…” (E5).*

*“(…) bajo la normativa deben ingresar y más aún con los derechos de los niños, sean chilenos o extranjeros van a tener los mismos derechos estando en el país” (E1).*

Estas afirmaciones indican que los profesores se ajustan a las normativas vigentes incorporando a los estudiantes extranjeros al aula, ya que tal como se indica “Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado. El acceso de los hijos de

trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo (ONU, 1990, p. 23). Por tanto, el estado chileno garantiza el acceso del estudiantado extranjero al sistema escolar promoviendo la integración y tolerancia, con el fin de incentivar a los establecimientos a crear reglamentos de convivencia que fomenten el respeto y las buenas prácticas.

Los profesores reconocen que con la llegada de estudiantes migrantes se han producido intercambios culturales entre los distintos actores que forman parte de la comunidad educativa, siendo los intercambios más recurrentes relacionados con temas de comidas, bailes, vestuario y lugares geográficos. De esta manera la escuela es vista como un espacio de aprendizaje intercultural y como una oportunidad para el fortalecimiento de las relaciones humanas en un contexto de diversidad cultural.

*"(...) Yo encuentro una excelente instancia de intercambio cultural para que se generen nuevos lazos de convivencia (...)"(E3).*

*"(...) pueden ser interesantes para el resto de niños chilenos, puede contribuir a generar nuevos lazos significativos sobre todo en actividades extracurriculares (...)" (E2).*

A partir de este tipo de relatos se observa que la escuela es reconocida como un espacio para la convivencia multicultural donde tiene lugar el desarrollo de experiencias educativas que enfatizan los componentes afectivos de las relaciones, permitiendo crear sentimientos de unidad y así reducir estereotipos, prejuicios y sesgos que los estudiantes tienen hacia la diversidad en general. La escuela vista como espacio para el aprendizaje intercultural gravita y da cuenta de una educación multicultural entendida únicamente como un espacio para el mejoramiento de la convivencia escolar y el desarrollo de climas escolares armoniosos basados en el respeto, la tolerancia y la no discriminación (Sleeter & Grant, 2009), siendo aún tema pendiente desde el discurso del profesorado una mirada que privilegie una perspectiva multicultural crítica basada en el cuestionamiento del orden social y del desarrollo de experiencias educativas para la justicia social (Sleeter, 2013).

Consultados los profesores respecto a la visión que poseen del currículo y como este condiciona en el trabajo con estudiantes extranjeros, es posible reconocer una actitud y disposición negativa que se sustenta en tres perspectivas. En primer lugar, se vincula la presencia de un "currículo homogéneo" donde a pesar de la diversidad del aula se debe trabajar bajo los mismos lineamientos del currículo y donde la "diferencia curricular" es un condicionante negativo para sus prácticas docentes, al igual que la "diferencia de vocabulario" existente entre los estudiantes chilenos y los extranjeros de habla no hispana.

La evidencia indica que la escuela chilena se ordena desde una perspectiva normalizadora y excluyente apostando por la construcción de una identidad uniforme y homogénea (Poblete

& Galaz, 2007) la cual no es acorde a la nueva realidad educativa que vive el país, donde los docentes deben hacerse cargo de esta diversidad en el aula.

La diferencia de vocabulario, el conocimiento y dominio del idioma, constituye una de las barreras para el trabajo curricular con los estudiantes extranjeros, por lo cual es relevante que en el proceso se garantice la igualdad de oportunidades, ya que los docentes no se encuentran preparados para abordar las necesidades que surgen de esta situación, en este caso es claro que las escuelas requieren apoyos que trascienden su marco de acción y remiten al rol de los municipios o al propio Ministerio de Educación.

En cuanto a las categorías “perfeccionamiento docente” y “apoyo a la labor docente” las visiones de los profesores ponen de manifiesto que con la llegada de los estudiantes extranjeros existe una mayor carga laboral, lo que significa mayor trabajo y esfuerzo, por lo que indican no tener el tiempo, ni las indicaciones para realizar trabajo con estos estudiantes, delegando responsabilidades tanto a la escuela como al Ministerio de Educación.

La visión de los profesores sobre los desafíos y demandas que requieren con la incorporación al aula de estudiantes extranjeros, se relaciona directamente con su quehacer pedagógico, sintiéndose en muchas ocasiones presionados, por lo que tienden a trabajar de igual manera con todos los estudiantes, sin reconocer la diversidad presente en el aula ya que esto traería consigo la necesidad de tener mayores herramientas pedagógicas para desarrollar su labor.

Respecto de la forma de abordar la diversidad al interior de las aulas, (Kaluf, 2009) afirma que la mayoría de los docentes se encuentran pocos preparados y tienden a considerar cualquier tipo de diferenciación como una forma de discriminación, por lo que trabajan bajo la ilusión del trato igualitario, asumiendo que, porque no existe la diferencia, no hay discriminación. Esto corroborado también por (Castro, 2012), al señalar que los docentes asumen que niños y niñas extranjeros no requieren de apoyos o tratos diferenciados ya que son considerados como iguales a los estudiantes nacionales, por tanto, no modifican sus prácticas, lo que incide en parte en la invisibilización de la diversidad presente en el aula.

Es indudable que los docentes tienen un rol fundamental a la hora de integrar a los estudiantes extranjeros en el sistema educativo (Bartolomé, 2002; Eurydice, 2009; González, 2008; Palou, 2010; Sadker, Sadker & Zittleman, 2008). Sin embargo, no cuentan con las herramientas necesarias para poder llevar a cabo este proceso de forma idónea, pues se requiere el desarrollo de conocimientos, competencias, actitudes y didácticas específicas (Awater, 2010; Aranda, 2011; Rubio, 2009; Reid & Sripraks, 2012) para las que tal vez no están formados. Son ellos quienes deben promover las innovaciones curriculares e incorporar contenidos de temas orientados a la diversidad cultural, pero también deben desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la reflexión y el análisis intercultural en los alumnos.

En cuanto a las subcategorías “*protocolo de acogida*” las afirmaciones de los profesores verbalizan la necesidad de que el Ministerio de Educación o la escuela, entregue

lineamientos concretos que faciliten la inclusión de estudiantes extranjeros, ya que en ellos emerge un sentimiento de soledad frente al desafío de trabajar con la diversidad, donde deben levantar barreras idiomáticas para abordar el currículum, la poca flexibilidad de este y la falta de pertinencia de los contenidos.

A pesar de que el año 2007 el Ministerio de Educación publicó las Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros (MINEDUC, 2017e), con el propósito de apoyar “a las comunidades educativas para avanzar en la construcción de propuestas educativas que incorporen cada vez más un enfoque intercultural” (p. 3-4), estas no ha sido aplicada en el establecimiento, siendo la visión de los docentes una clara evidencia de la falta de protocolos y lineamientos para el trabajo con estudiantes extranjeros, donde estos indican la falta de contextualización de dichos documentos de los cuales ellos tampoco tienen mayor conocimiento, siendo los transmisores de conocimientos en un ambiente de estudiantes homogéneos sin visualizar la diversidad que se presenta en su aula. Los profesores declaran la necesidad de una herramienta concreta de gestión institucional que se haga cargo del alumnado extranjero, implementado bajo un protocolo de acogida para las y los estudiantes, el cual sea conocido por toda la comunidad educativa y orientaciones pedagógicas específicas y claras, contextualizadas a su realidad. Avanzar hacia procesos de enseñanza con enfoque intercultural, requiere evidentemente de docentes capaces de reflexionar sistemáticamente desde este enfoque. Sin embargo, además se requiere de un abordaje renovado del currículum existente, de una transformación de las prácticas didácticas y pedagógicas y, de un manejo inclusivo de las relaciones sociales dentro de la sala.

Respecto a la visión que poseen de sus prácticas pedagógicas en relación a los estudiantes extranjeros, es posible reconocer dos subcategorías “estructuradas” y “didácticas”, las cuales, son realizadas con todos los estudiantes, además los entrevistados indican que sus prácticas no varían al momento de trabajar con estudiantes nacionales o extranjeros utilizando la misma metodología de trabajo con todos.

*“(…) mis prácticas son más bien organizadas y estrictas para que todos los estudiantes logren entender el contenido en los tiempos estipulados (...)” (E1).*

*“(…) implemento una enseñanza estructurada, preparada y planificada, con objetivos claros que se comunican a los niños (...)” (E10).*

Estas afirmaciones indicarían que los profesores caracterizan sus prácticas con una visión de educación esencialmente dirigida por el profesor, quien es el encargado de organizar, manejar y direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo importante el manejo de grupo, mantener la disciplina, el control y organización del curso a través de actividades que no den tiempo para la distracción o desorden de los estudiantes.

Desde este punto de vista, los docentes tienen bajo su responsabilidad un rol protagónico, no solo como ejecutores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también, como

principales motores del cambio en la educación, existiendo la necesidad de que los profesores sean capaces de promover cambios tanto en sus prácticas pedagógicas como en las concepciones que tienen acerca de la educación, de sus estudiantes y de las metodologías de aprendizaje (Díaz et al., 2010). Sobre todo, ahora que el sistema educativo se ha diversificado, incorporando un gran número de estudiantes extranjeros a los cuales se debe dar una respuesta educativa acorde a sus necesidades, pero que los docentes indican no saber cómo hacerlo y por lo cual continúan utilizando las mismas prácticas que con el resto de los estudiantes.

Consultados los profesores respecto a la visión que poseen sobre la inclusión de sus prácticas pedagógicas en relación a los estudiantes extranjeros, es posible reconocer dos subcategorías: "visión sesgada" y "visión inclusiva", contraponiéndose dos posturas completamente diferentes, ya que por un lado, algunos docentes reconocen dificultad al momento de llevar a cabo sus prácticas con estos estudiante indicando dificultad y mayor tiempo en la realización y preparación de las clases, mientras que por otro lado, algunos valoran la inclusión como una herramienta, que permite el reconocimiento de las diferencias y experiencias diversas como oportunidades de aprendizaje colaborativo.

En cuanto a la subcategoría "Visión sesgada" las afirmaciones de los profesores ponen de manifiesto que sus prácticas pedagógicas se orientan en el trabajo segmentado en grupos entendiendo la inclusión como la aceptación de aquello distinto a lo normado. De este modo, asocian el concepto a ciertos focos de su práctica educativa, esto entendido como aquello que complejiza la labor educativa.

*"(...) Inclusivas va a depender de la condición que presente cada niño (...)"(E1).*

*"(...) lo que yo hago es realizar trabajo con tutores y de esta forma los estudiantes más aventajados pueden apoyar a los que les cuesta más (...)"(E7).*

Estas afirmaciones indican que los profesores caracterizan sus prácticas con una visión de educación homogénea, donde el trabajo con estudiantes extranjeros es un obstáculo ya que requieren innovar en su quehacer pedagógico y para lo cual indican que no están preparados. Las respuestas dejan en claro que las prácticas que realizan no son diferenciadas y que lo que ellos llaman para todos lo mismo es una idea que no permite la inclusión, dado que cuando nos referimos a este concepto debemos tener en consideración que el trato debe ser igual para todos en el entendido que cada persona es diferente, más aún, cuando nos referimos a estudiantes extranjeros (Echeita & Sandoval, 2002).

Tal como indican diversos autores (Arreaza, 2001; Escudero & Martínez, 2011), una pedagogía más inclusiva en las aulas requiere fortalecer los saberes profesionales, considerar más y mejores métodos de enseñanza, diversificación de las didácticas que faciliten y favorezcan la participación de todo el alumnado, visibilizando sus intereses en la búsqueda del éxito escolar.

Consultados los docentes respecto de cuáles son los protocolos u orientaciones que utilizan para el trabajo con estudiantes extranjeros, existe un consenso a la hora de afirmar que no existen políticas formales de la institución para acoger e integrar a los estudiantes extranjeros, siendo una tarea que simplemente deben realizar, pero nadie sabe exactamente como realizarla exitosamente, ya que tampoco suelen desarrollar alguna estrategia planificada específica al respecto, más allá de las que realizan con la mayoría de los estudiantes nuevos cuando ingresan al curso. *"(...) yo te podría decir que al menos en mis clases el protocolo es el mismo que para todos los estudiantes, disciplina y como lo dije anteriormente las prácticas que yo realizo como docente (...)"* (E10).

Los profesores enfatizan que no poseen ninguna normativa formal y explícita sobre qué deben hacer al respecto, menos aun cuando esta situación involucra temas de diferencias culturales o étnicas, por lo cual algunos docentes han desarrollado sus propios mecanismos en función de la situación, la problemática, sus herramientas y capacidades que poseen, en cuanto a los cambios en el currículo estos son superficiales y se concentran en actividades puntuales, siendo un modo habitual incorporar un dato o información de los otros países, específicamente cuando el contenido lo permite. En la mayoría de los casos surge de manera espontánea durante el desarrollo de la clase, no evidenciándose un diseño de actividad para abordar la incorporación de estudiantes extranjeros al aula.

Tal como indica Favaro (2007) es importante que existan protocolos de acogida e integración de estudiantes extranjeros, los cuales deber ser de conocimiento por todos los participantes de la comunidad escolar y pertinentes donde se indiquen objetivos claros, deberes y funciones de directivos, profesorado, asistentes de la educación y toda la comunidad educativa.

Consultados los profesores respecto de la utilidad que entregan las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación sobre el trabajo con estudiantes extranjeros, es posible reconocer un desconocimiento de dichos documentos y una "falta de contextualización" en el trabajo que ellos realizan, señalando la inexistencia de políticas o estrategias concretas sobre la incorporación de estudiantes extranjeros al aula de clases. En este sentido, los entrevistados manifiestan que el problema para propiciar aprendizajes en los alumnos extranjeros se debe mayormente a las escasas orientaciones pertinentes y un currículo nacionalista y que mientras no se acoja a la diversidad con un currículo flexible no se logrará una inclusión de estos estudiantes en las escuelas.

Como enfatiza un docente *"(...) creo que el MINEDUC, nos deja toda la responsabilidad a nosotros los profesores, no nos dan ningún tipo de ayuda para el trabajo con esta nueva realidad educativa (...)"* (E1).

Esto deja en evidencia la falta de una política de acogida clara por parte del colegio y del Ministerio de Educación, ya si bien es cierto existen orientaciones, en la realidad estas no son conocidas ni utilizadas para llevar a cabo de una mejor manera la incorporación de estudiantes extranjeros a las aulas.

Como se puede apreciar existen medidas orientadoras para las escuelas, pero pese a ello las comunidades educativas no se sienten preparadas para cumplir con su labor, manifestando la falta de políticas que permitan incluir estudiantes extranjeros de manera más adecuada, donde se les entregue apoyo para realizar su labor docente con estos estudiantes, reclamado lineamientos claros que vengan desde el Ministerio de Educación y que los orienten a poder realizar el proceso inclusivo de una mejor manera.

## CONCLUSIONES

En Chile se han impulsado políticas y programas de Educación Intercultural. La misma Ley General de Educación promueve el principio de interculturalidad para el sistema educativo, sin embargo, en su implementación el profesorado chileno no cuenta con referentes claros y válidos acerca de lo que se espera en su ejercicio profesional, para el adecuado trabajo con estudiantes extranjeros y la incorporación de estos al aula.

La situación actual revela una inconsistencia de los discursos legales y curriculares ya que el proceso de escolarización de estudiantes extranjeros es abordado desde la política educativa de forma insuficiente, bajo el principio del acceso al sistema escolar, pero desde la ausencia de un currículo flexible, lo que nos dice que la diversidad cultural migrante no ha sido objeto de reflexión sistematizada por lo actores involucrados, viniendo a reforzar la existencia de un Estado unitario, donde bajo una concepción de igualdad mal entendida, potenciando un enfoque asimilacionista y que legitima la matriz monocultural que reproduce la escuela a través del currículo.

En el contexto educativo chileno la percepción docente sobre sus prácticas pedagógicas con estudiantes extranjeros no han sido suficientemente visibilizadas, pudiendo deberse a razones diversas, una débil formación inicial docente, que no estaría garantizando una preparación adecuada para enfrentar los retos de la diversidad cultural presente en el aula, lo cual queda de manifiesto con las percepciones entregadas por los profesores sobre el trabajo con estudiantes de diversas nacionalidades, así mismo, también podría estar incidiendo la ausencia de criterios claros por parte del Ministerio de Educación, dificultando la labor docente al momento de abordar la diversidad, limitando el aprendizaje de todos los estudiantes.

Desde la información obtenida en este estudio referida a la visión que presentan los docentes sobre la inclusión de estudiantes extranjeros implementadas por la escuela, se puede afirmar que debido a las normas existentes en Chile el acceso al sistema educacional está garantizado, por lo que los estudiantes extranjeros son recibidos de igual manera que los demás estudiantes chilenos, sin considerar sus diferencias individuales, a pesar de que el profesorado indica una visión inclusiva, la gran mayoría de sus prácticas propician un proceso que tiende a ser asimilacionista, esto porque si bien en la escuela se reciben estudiantes de distintas culturas una de las tendencias es a la homogenización que impregna su praxis educativa.

En línea con lo anterior la gran mayoría de los docentes desconocen la existencia de algún programa formal impulsado por el Ministerio de Educación orientado a desarrollar mecanismos de incorporación de estudiantes extranjeros a las aulas. Por lo tanto, presentan el currículo con una visión homogénea, ya que es igual para todos sin importar la trayectoria escolar previa de cada estudiante, además una gran parte de los docentes señalan que simplemente no existen planes ni programas que tematizen concretamente en el fenómeno de los estudiantes extranjeros y su inserción en el sistema educativo. Bajo este punto de vista es importante señalar que la mayoría de los docentes sienten que las expectativas están puestas sobre ellos a la hora de lograr una adecuada incorporación y trayectoria educativa exitosa de los estudiantes extranjeros, más que en las políticas institucionales existentes.

En este contexto es importante ver como actualmente existe un desafío en la inclusión de prácticas pedagógicas que permitan avanzar en la integración de estudiantes extranjeros, donde la enseñanza y aprendizaje puedan ser significativas, donde el punto importante es la diversidad que existe a la hora de aprender y que este no sea limitado por qué no se potenciaron sus fortalezas o simplemente no se le prestó atención. Si bien la mayoría de los docentes reconocen prácticas inclusivas, muchas veces lo hacen por asociación con los programas de integración de apoyo a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales y no necesariamente destacando el valor de la multiculturalidad. Todos los docentes son conscientes de la presencia de niños extranjeros, pero no todos asumen en forma activa lo que significa la diversidad presente en el aula y en este sentido no es lo mismo que un docente indique que sus prácticas son inclusivas a que reconozca abiertamente la diversidad de origen en los estudiantes como un factor relevante y positivo dentro del desarrollo de sus clases.

La creciente llegada de migrantes al sistema escolar chileno ha develado la carencia de políticas específicas orientadas a su incorporación adecuada en las instituciones escolares. A ello se agrega, la tardía generación de conocimientos respecto de las expectativas, características y necesidades de un colectivo heterogéneo. En general el estudio permitió, a través del análisis de la información, evidenciar que en el Establecimiento Educativo a pesar de contar con un número significativo de estudiantes extranjeros, los docentes se ven limitados ya que no cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para que sus prácticas sean realmente significativa con este grupo de estudiantes, debido a falta de lineamientos tanto por parte del Establecimiento Educativo como Ministerial, todo esto sumado a la falta de experiencias migratorias integradoras exitosas, por lo que los docentes responden con las mismas prácticas a la nueva realidad educativa. Según como indica Michael, (1997a). Podría sostenerse que la ausencia de normativas claras procesadas adecuadamente por los docentes genera que su práctica pedagógica tienda a ser homogeneizadora y asimilacionista, por lo cual se sugiere incorporar protocolos acordes a los estudiantes, realizando seguimientos de los resultados de las intervenciones.

## REFERENCIAS

- Aja, E. (2000). La regulación de la educación de los inmigrantes. En VV.AA., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 69-98). Barcelona: Fundación La Caixa. Colección Estudios Sociales, 1.
- Alarcón, J., Gotelli, C., & Díaz, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: Un desafío para la gestión directiva escolar. *Praxis Educativa*, (15), 1-24.
- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: Algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 173-190.
- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la, percepción que tienen las personas. *Horizonte Pedagógico*, 8 (1), 9-22.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A & Caballero, C. (2017). El Impacto del contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (2), 195-210.
- Bravo, R. (2012). Inmigrantes en la escuela chilena: Ciertas representaciones para ciertas políticas en educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 39-52.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E & Vega, A. (2018). Estudiantes Migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49.
- Cerón, L., Pérez, M., Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, II (2), 233-246.
- Delpino, M. (2008). El adolescente inmigrado latinoamericano en la escuela española. Las miradas docentes. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 79-102.
- Díaz, M. (2017). Inclusión Escolar y migrantes: Representaciones sociales de quienes lideran los procesos educativos del alumnado diverso. *Tesis para optar al grado de magíster, Universidad del Desarrollo*. Repositorio UDD. <https://repositorio.udd.cl/bitstream>.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- Eurydice (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: Agencia ejecutiva Educación, Audiovisual y Cultura P9 Eurydice.
- Etxebarria, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Fernández, J. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Revista Educación y Educadores* (7), 33-43.

- González, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI Revista de Educación (9)*, 155-169.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos, (2)*, 151-169.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos, (1)*, 287-297.
- INJUV (2011). *Jóvenes migrantes: inclusión social y desafíos para las políticas públicas en juventud* (vol. 5). *Observatorio de la Juventud. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud.* Ministerio de Planificación Gobierno de Chile.
- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y Rol de la Escuela: Discurso del profesorado en contexto educativo multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20 (65)*, 419-441.
- Jordán, J. (2004). La formación permanente del profesorado en Educación Intercultural. En Jordan, J., Besalú, X., Bartolomé, M., Aguado, M., Moreno, C. & Sanz, M., *La formación del profesorado en Educación Intercultural* (pp. 11-48). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. Santiago: *Revista Estudios Pedagógicos N°30:75-91*.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). *Mapa de estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Documento de trabajo N°12. Santiago, Chile. Atacameños, (57), 181-201.
- Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Revista Latinoamericana, N°49, 2018, p. 231-257*.
- Navarrete, B. (2017). Percepciones sobre inmigración en Chile: Lecciones para una política migratoria. *Migraciones Internacionales, 9(1)*, 180-209.