

# Acciones y percepciones de la gestión educativa en escuelas con alumnado migrante

## Actions and perceptions of educational management in schools with migrant students

MORALES, Karla R. [1](#); PANES, Rodrigo E. [2](#); AGUILERA, Harleth del N.; AGURTO, Nicole E.; BAHAMONDES, María J. y OLAVE, Miguel A.

Recibido: 03/07/2019 • Aprobado: 18/10/2019 • Publicado 21/10/2019

### Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Metodología](#)
- [3. Resultados](#)
- [4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

#### RESUMEN:

El estudio tiene como objetivo analizar las acciones y percepciones del equipo directivo y docente en relación al alumnado migrante que se inserta en escuelas de la ciudad de Talca, Chile. El estudio es de tipo exploratorio y se enmarca en los resultados del proyecto Anillos SOC-1401. La metodología del estudio se adscribe a un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo explicativo. Para lo cual, los resultados son presentados en tablas de frecuencia y gráficos, demostrando que la gestión directiva alcanza la puntuación más baja junto con la dimensión familia-apoderado, por otra parte, los alumnos y profesores desarrollan acciones claras para la comunidad extranjera que son percibidos de forma positiva por los docentes.

**Palabras clave:** Migración, educación, gestión escolar

#### ABSTRACT:

The aim of the study is to analyze the actions and perceptions of the management and teaching team in relation to migrant students who are inserted in schools in the city of Talca, Chile. The study is of an exploratory type and is part of the results of the Anillos SOC-1401 project. The methodology of the study is ascribed to a quantitative approach, with an explanatory descriptive design. For which, the results are presented in frequency tables and graphs, showing that the managerial management reaches the lowest score along with the family-empowered dimension, On the other hand, students and teachers develop clear actions for the foreign community that are perceived positively by teachers.

**Keywords:** Migration, education, School Management

## 1. Introducción

Chile se ha caracterizado por acoger a diferentes culturas a través de su historia reciente, ya en el siglo XIX se observan migrantes provenientes principalmente de Europa, como españoles, croatas, italianos y jesuitas que se asientan a lo largo del país. Estos migrantes traen consigo e incorporan a la idiosincrasia criolla costumbres,

actividades económicas y doctrinas que han permitido generar polos de desarrollo diferenciados territorialmente y una aceptación como otro validado por la sociedad actual chilena. A principios de los años ochenta y producto de las múltiples reformas que originaron la apertura comercial de Chile, el flujo migratorio se caracterizó por ser gradual, lento y no explosivo, según datos del censo de 1982 recogidos por Rojas y Silva (2016), solo 0,7% de la población chilena era migrante. A fines de esa década y principios de los gobiernos democráticos en los años noventa, la variación en extranjeros asentados en el país alcanzó las 105.700 personas, comenzado a ser percibido el fenómeno como una realidad de la sociedad chilena.

Datos oficiales del Instituto Nacional de Extranjería chileno (en adelante INE) nos muestran que la migración actual es un fenómeno cada vez más amplio, se estima que el número de migrantes en la última década se ha duplicado alcanzando una cifra de 500.000 personas. Sin embargo la aceptación del migrante con un otro que viene en busca de su desarrollo personal, familiar y laboral difiere sustancialmente de los procesos migratorios experimentados y el status otorgado a principios del siglo XIX.

En vías de resguardar el derecho a la educación de las familias migrantes, ya en el año 2005 el Ministerio de Educación instruyó a través del oficio ORD N°07/1008(1531) regular el ingreso y permanencia de los estudiantes en instituciones que cuentan con reconocimiento oficial. Esta normativa buscaba fortalecer y hacer aún más explícitas las recomendaciones que el año 2003 proponía el Departamento de Extranjería y Migración (Oficio Circular N°6.232) sobre derecho a la educación incluso en aquellos migrantes en condición irregular. Ambas normativas junto a otras, como el instructivo presidencial N°5 del año 2015 que establecía los lineamientos e instrucciones para la política migratoria o las actualizaciones realizadas durante el año 2016 al oficio de 2005 han velado por sostener una política institucional para con el migrante.

En ese contexto, el estudio de Sanhueza, Fraño, San Martín y Friz (2012) da cuenta del abandono como campo de conocimiento de este fenómeno en la escuela y exigen a la comunidad científica proveer conocimiento empírico que permita sostener políticas públicas educativas que reconozcan y valoren las características migratorias. Es por ello que en este estudio evaluamos la gestión escolar desde la experiencia docente en contextos educativos con alumnado migrante. Entendiendo que gestión escolar se refiere a un extenso rango de apreciaciones sobre los miembros y acciones de una comunidad educativa, los docentes directivos y docentes de aula de la región del Maule, en este estudio son los informantes.

## **1.1. Características de la migración nacional e internacional en Chile**

De acuerdo con datos entregados en el informe sobre las migraciones en el mundo del año 2015 realizado por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), uno de cada cinco migrantes vive en las 20 ciudades más grandes del mundo. En muchas de ellas los migrantes representan más de un tercio de la población, y actualmente se estima que en el mundo hay 232 millones de migrantes internacionales y 740 millones de migrantes internos. Estos datos entregados por OIM confirman que los desplazamientos de personas ocurren todos los días y años, independiente de la zona geográfica. Mientras tanto a nivel global y local es cada vez más común escuchar de la migración sur-sur haciendo alusión al fenómeno de la masiva movilidad desarrollado en los pueblos latinoamericanos en particular.

De acuerdo con los datos oficiales del CENSO 2002 y 2017 se declara que en Chile en la última década el flujo migratorio aumentó significativamente, pasando de 339.536 a 746.465 personas extranjeras en 2017. De igual manera, se destaca el aumento de la población centro americana y el caribe, con las personas nacidas en Venezuela y Colombia que residen en Chile, asimismo destaca la creciente llegada de inmigrantes de Haití y República Dominicana. Aun cuando sigue predominando la migración histórica de los países limítrofes como Perú, Bolivia y Argentina. (Ver figura 1).

**Figura 1**  
 Datos demográficos de extranjeros  
 censados en los años 2002-2017



Fuente: elaborado a partir de la base de datos del CENSO (2002 y 2017).  
<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-86210.html>  
<https://www.inec.cl/estadisticas/censos/censos-de-poblacion-y-vivienda>  
[http://www.censo2017.cl/wpcontent/uploads/2018/05/presentacion\\_de\\_la\\_segunda\\_entrega\\_de\\_resultados\\_censo2017.pdf](http://www.censo2017.cl/wpcontent/uploads/2018/05/presentacion_de_la_segunda_entrega_de_resultados_censo2017.pdf)

Al describir comparativamente los datos de la migración internacional, se evidencia que los grupos mayoritarios de personas extranjeras que residen en Chile son los siguientes: Perú pasó de tener 37.860 migrantes a 187.756; Colombia, de 4.095 a 105.445; Bolivia, de 10.919 a 73.796 personas extranjeras; Argentina, de 48.176 a 66.591; Venezuela, de 4.338 a 83.045 personas migrantes; Ecuador, de 9.393 a 27.692. Además, se incorpora un nuevo país de origen que es Haití con 62.683 personas migrantes. Aun cuando a fines de 2018 las cifras del Departamento de Extranjería y Migración (en adelante DEM) exponen que el número de extranjeros que reside en Chile sobrepasa el millón de personas.

Por otra parte, y de acuerdo con los datos del DEM, el número de visas otorgadas en los últimos años aumentó considerablemente en algunos países, los cuales son coincidentes con los datos del CENSO 2017, de allí se releva la entrega de visas a niños menores de 17 años de edad, los cuales, además, deben ser incorporados al sistema escolar del país de acogida.

**Tabla 1**  
 Visas a Niños (as)  $\geq 17$  años de edad

País de origen	Niños (as) $\geq 17$ años de edad Año 2015-2016			Niños (as) $\geq 17$ años de edad Año 2017-2018		
	Sexo F	Sexo M	Total	Sexo F	Sexo M	Total
Perú	5.824	5.844	11.668	6.612	6.448	24.728
Colombia	4.328	4.733	9.061	5.896	6.344	21.301
Bolivia	3.543	3.400	6.943	5.803	5.759	18.505
Venezuela	1.605	1.616	3.221	16.284	15.957	35.462
Haití	932	857	1.789	5.491	5.033	12.313

Argentina	730	736	1.466	691	695	2852
Ecuador	769	693	1.462	1.319	1.335	4116
España	277	288	565	148	177	890
Brasil	260	274	534	343	339	1216
R. Dominicana	159	166	325	196	190	711
<b>Total</b>	<b>18.427</b>	<b>18.607</b>	<b>37.034</b>	<b>42.783</b>	<b>42.277</b>	<b>122.094</b>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Departamento de Extranjería y Migración (2019).  
<https://www.extranjeria.gob.cl/estadisticas-migratorias/>

De acuerdo con el análisis que se hizo con las visas de los habitantes de los diez países con más presencia de inmigrantes en el país, se describen las visas otorgadas entre los años 2015-2016 y 2017-2018. Por ejemplo entre los años 2015-2016 se otorgaron 37.034 visas a menores de edad, de las cuales 18.427 corresponden al sexo femenino y 18.607 al sexo masculino. Destacando principalmente los nacidos en Perú, Colombia, Bolivia, Venezuela y Haití. Sin embargo, entre los años 2017-2018 el número de visas pasó a 122.094, de las cuales 42.738 corresponden al sexo femenino y 42.277 al sexo masculino.

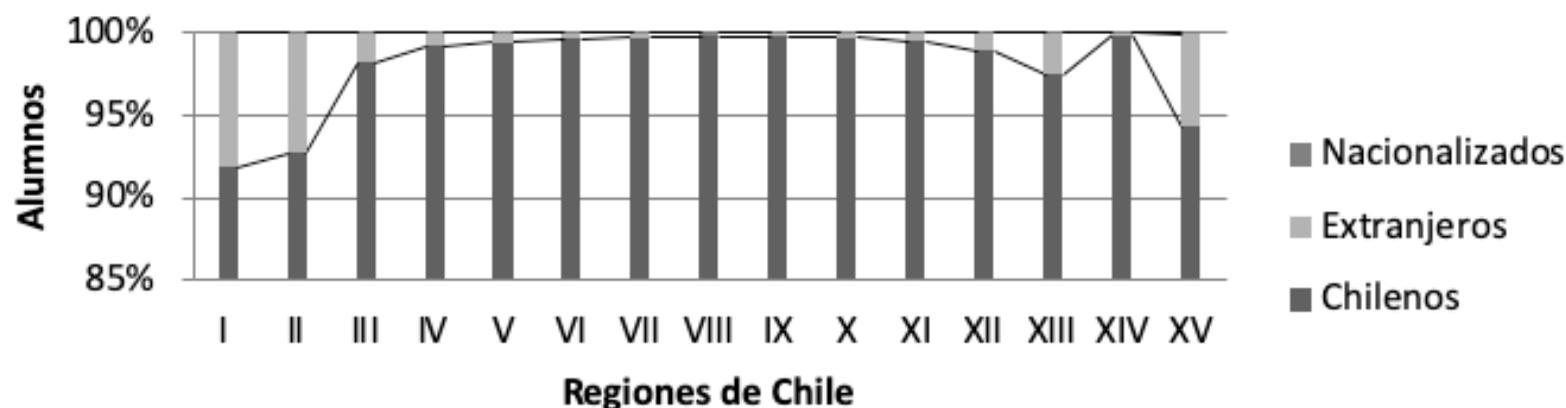
En lo que respecta a la situación migratoria en el sistema escolar, y de acuerdo con los datos oficiales del MINEDUC (2017) las quince regiones de Chile tienen alumnos extranjeros matriculados en instituciones educativas. En primer lugar se encuentra la Región Metropolitana (XIII) con 34.499 alumnos extranjeros; por orden geográficos en la zona norte lidera la Región de Antofagasta (II) con 9.560, Región de Tarapacá (I) con 6.253, posteriormente La Región de Arica y Parinacota (XV) donde hay 2.923 estudiantes extranjeros.

En la zona centro, la Región de Valparaíso (V) tiene una matrícula de 1.931 alumnos extranjeros, La Región del Bío-Bío (VIII) con 808 alumnos extranjeros, Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins (VI) tiene 673 alumnos extranjeros, finalmente la Región del Maule (VII) con 562 alumnos extranjeros.

En la zona sur el número de alumnado extranjero disminuye en relación con las otras ciudades, en primer lugar está la Región de Los Lagos (X) con 483, seguida de la Región de la Araucanía (IX) con 338 estudiantes extranjeros, finalmente en el sur austral Región de Aysén Del Gral. Carlos Ibáñez Del Campo (XI) posee 112 alumnos extranjeros y la Región de Magallanes y de la Antártica Chilena (XII) con 330 alumnos extranjeros.

**Figura 2**  
Alumnos chilenos, extranjeros  
y nacionalizados en Chile

## Alumnos chilenos, extranjeros y nacionalizados



Fuente: elaboración propia a partir de los datos otorgados por ley de transparencia año 2017.

En lo respecta al contexto educativo, el ministerio de educación a partir del año 2015 empezó a implementar decretos y normativas que permitan regularizar el proceso educativo de los niños y niñas extranjeros, de allí que surja la necesidad de indagar en los centros educativos de la Región del Maule sobre cómo se está desarrollando la gestión escolar y educativa de los estudiantes matriculados en establecimientos municipales y particular subvencionados. Si bien la Séptima región está ubicada en la zona centro del país, un número importante de extranjeros reside en esta región, pues la agricultura y la construcción son espacios laborales exequibles para las nuevas generaciones de migrantes que arriban a nuestro país, lo que conlleva a mejorar las condiciones familiares de cientos de niños y niñas que debieron ser migrados.

## 1.2. El rol de la gestión directiva y pedagógica en aulas multiculturales

La gestión escolar como disciplina es relativamente joven, sus inicios en la década de los setenta en el Reino Unido y a partir de los años ochenta en América Latina, demuestran que está estrechamente relacionada con la gestión administrativa de las instituciones, los procesos sociales y el rol que desempeñan los sujetos en los distintos organismos sociales, Botero (2009). En la escuela es necesario que existan equipos de gestión, los cuales tienen la responsabilidad del quehacer directivo y pedagógico, es decir, deben planificar y ejecutar las tareas que conllevan al funcionamiento de la escuela y al aprendizaje integral del alumnado. En esta misma dirección Carriego (2006) señala que es necesario que existan líderes pedagógicos, los que realizan principalmente la gestión y otros se encargan de la enseñanza, y que ambos están orientados a la administración del currículum escolar.

Autores como Murillo (2006), revelan que los líderes pedagógicos pueden llegar a lograr importantes cambios y alcanzar una mejor calidad en educación, según las necesidades de los educandos y considerando los elementos contextuales de la escuela, con la finalidad de ir destacando el modelo democrático, participativo o distributivo, el cual busca que los integrantes del centro educativo sean participantes activos de las decisiones y constantes actividades que allí se desarrollan.

Si bien la gestión escolar es relevante de desarrollar, cumple una función primordial en la escuela, por lo cual es importante que un director o directora a cargo de la institución, busque el cambio, debe ser un soñador, visionario, pero sin dejar de lado los conocimientos, destrezas y capacidades para convertir ese sueño en un plan de acción realista, con estrategias útiles.

De allí que los primeros cambios en educación nacen con la educación intercultural en Europa en los años 60, debido a la integración de los hijos de inmigrantes al sistema escolar señala Álamos (2014) y posteriormente en Europa en la década de los 60 y en Latinoamérica en los años 80. No obstante, en Chile se reconoce la educación

intercultural desde el año 1996, sobre la base de la ley 19.253 cuyos programas surgen solo para los estudiantes indígenas, con el propósito de mejorar los logros del aprendizaje, fortalecer la identidad de los alumnos pertenecientes a alguna de las diferentes etnias reconocidas por el Estado de Chile, dejando de lado la inclusión de culturas migrantes que residen en la escuela, por bajo número de matrícula extranjera. Actualmente se observa una alta población de migrantes en las escuelas del país, con el aumento de visas a menores de edad, principalmente en las regiones fronterizas y Región Metropolitana (ver fig. 2), lo que ha generado que el ministerio de educación, a partir del año 2015, trabaje en instructivos y normativas que permitan incluir en la escuela a alumnos y alumnas extranjeros. De los cuales se pueden mencionar el Instructivo Presidencial 2015 sobre Migración, seguido de ORD. 894/2016 – Instrucciones sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de derechos de estudiantes extranjeros en establecimientos educacionales, de modo que en el año 2017 se crean los Ordinarios que complementan y orientan a las nuevas familias y alumnos extranjeros que ingresan al sistema escolar chileno. Por ejemplo, ORD. 329/2017 – Complementa ORD. 984/2016; ORD. 608/2017 – Lineamientos internos para la inclusión de estudiantes extranjeros; ORD. 747/2017 – Validación de estudios jóvenes y adultos extranjeros; ORD. 615/2017 – Procedimiento transitorio de estudiantes haitianos año escolar 2017; además de los Convenios Chile-Haití para el reconocimiento y convalidación de estudios generales. Lo que conlleva a que los equipos directivos y docentes gestionen en sus establecimientos estrategias de acogidas para aquellos niños, niñas y jóvenes que necesitan ser escolarizados en país.

Por lo tanto, la gestión directiva de estos actores permite liderar y orientar a toda la comunidad educativa, por ser los líderes de sus establecimientos, de allí que la gestión educativa cobra relevancia en el sistema escolar al momento de acoger en sus aulas a alumnos extranjeros con la adquisición de conceptos epistemológicos y teóricos de la gestión intercultural para el desarrollo, como metodologías y métodos específicos de gestión, administración, mediación y traducción de saberes. Por lo cual se puede generar la transposición de lo que plantea Dietz (2012, pág. 82). Lo que permite favorecer los saberes y contextos transnacionales. Ya que la educación resulta relevante, pues por un lado, abarca aspectos normativos que dependen de la institucionalidad y, por otro lado, considera aspectos sociales demográficos que van más allá de la normativa vigente, el equipo directivo y docente debe hacer frente a la nueva realidad educativa, relativizando los conocimientos y saberes de sus familias y educandos que dan forma a la comunidad escolar.

### **1.3. Avanzando hacia una gestión escolar intercultural**

La escuela a través de la historia ha tenido distintas connotaciones, Crespillo (2010) explica que en sus inicios su misión era de instruir y de educar, seguido de aprender y educarse, en cualquier caso la escuela no puede sostener en el tiempo la exclusión social y la promesa de progreso con aquellos que necesitan formas diferentes de aprender (Giménez, 2013). Pues las sociedades modernas tienen demandas cada vez más fuertes en educación, como por ejemplo, que la escuela no puede olvidar que los alumnos pertenecen a un contexto determinado, familiar, clase social o nacionalidad, para lo cual la planificación de la enseñanza debe ser elaborada cuidadosamente, integrando los elementos de la diversidad contextual de la cual parten sus educandos, esto en post de alcanzar un desarrollo integral en el individuo que está siendo escolarizado, básicamente en un espacio asimilacionista.

Por otra parte, la escuela abarca elementos humanos que van más allá de la formalidad y de la institucionalidad educativa chilena, rigiéndose bajo un currículum único, homogéneo y centralizado (Cox, 2011), es decir, prima una educación monocultural (Quintriqueo, Torres, Sanhueza, Friz, 2017). Entonces debe caracterizarse por ser diferente e integradora, ya que los niños y niñas allí forjan amigos, juegan, comparten experiencias, conversan y aprenden de las diferencias del otro (Delors, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, & Stavenhagen, 1997). Por esto, transformar la escuela y la educación en un espacio con valores interculturales e inclusivos cada vez más

relevante y necesario, pues el sistema escolar es un reflejo de la sociedad y estas han cambiado, por lo que comprender el papel real y posible de una educación pluricultural es un deber social (Schmelkes, 2004).

Además, proponer una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de los individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación otorga respeto y valores al pluralismo cultural, como elemento sustancial de las sociedades actuales que contempla como riqueza y recurso educativo al otro, colocando el énfasis en el intercambio y la comunicación entre las diversas culturas (Aguado, 2004; Arroyo, 2013; Giménez y Malgesini, 2000)

Trabajar la gestión escolar desde el prisma de la educación intercultural genera estrategia de acciones y procesos permanentes de cambio, interacción, relación y negociación entre personas diferentes, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad (Walsh, 2009). Por otra parte, Pérez, Gallardo, Burguet y López (2015) señalan que participar de una sociedad inclusiva constituye el fundamento del desarrollo social sostenible, lo que permite fortalecer la base de cualquier sistema democrático e igualitario para la diversidad. Por su parte García y Aldana (2010) plantean que uno de los factores decisivos para el desarrollo de prácticas inclusivas es gestionar la cultura escolar en los centros educativos, atendiendo a una identidad local específica, constituida por profesores, padres y /o apoderados, alumnos y su entorno en general. De este modo, la labor ejercida dentro de la escuela, no solo responde a las reglas internas de cada institución educativa, ya que la interculturalidad constituye el trabajo en equipo entre directivos y docentes, sin invisibilizar la participación de los padres y/o apoderados, alumnos-alumnas y comunidad educativa en general, es decir, ocuparse de la escuela desde una pedagogía dialógica Ferrada y Flecha (2008)

Finalmente, Pérez (2004) señala que la cultura escolar es un factor esencial en la gestión escolar y pedagógica que conlleva a la configuración de patrones culturales que otorga significados a los educandos, como por ejemplo creencias, valores, hábitos, prejuicios y normas dominantes que determinan lo que un grupo social considera valioso en su contexto, por lo cual pensar en las acciones y percepciones del equipo directivo docente y profesorado revela la acción educativa de los alumnos extranjeros en aulas chilenas.

---

## 2. Metodología

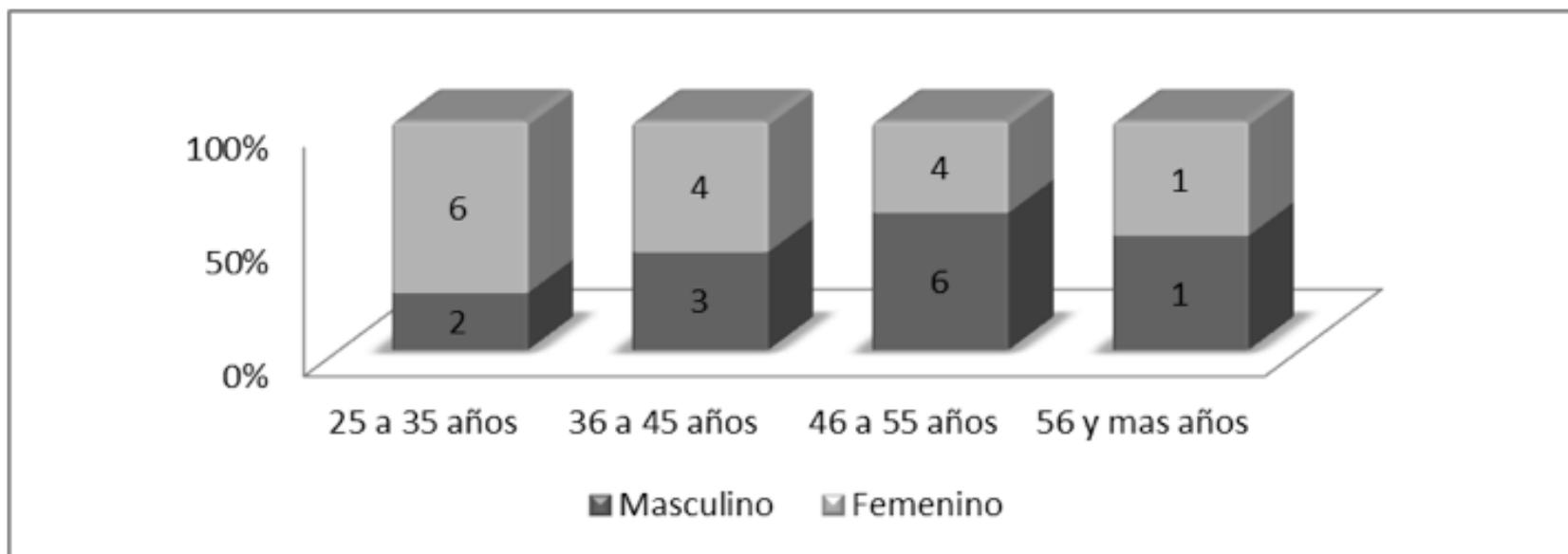
La investigación principal se adscribe a un enfoque metodológico cuantitativo de diseño no experimental comparativo del tipo encuesta Gay y Airasian (2000); además, para la recolección de la información se optó por una encuesta con escalamiento tipo Likert, ya que permite recoger la información de forma generalizada.

Las dimensiones que se diseñaron en instrumento son: a) Dimensión Directiva, sus reactivos buscaban conocer la inclusión de los estudiantes migrantes en las actividades del establecimiento; b) Dimensión Familia-Apoderado buscaba conocer si las familias y apoderados se sentían parte del establecimiento y de acciones educativas interculturales; c) Dimensión Estudiantes, buscó indagar en las relaciones generadas entre estudiantes migrantes y nacionales; d) Dimensión Profesorado, indaga sobre las competencias que deben poseer profesores para un trabajo con estudiantes migrantes.

En lo que respecta al instrumento utilizado, posee un Índice de Validez de Contenido (IVC) de un 0,8. Mientras que la consistencia interna medida por Alpha de Cronbach arrojó 0,78 considerándose fiable y adecuado para aquello que se desea medir.

### 2.1. Contexto y participantes

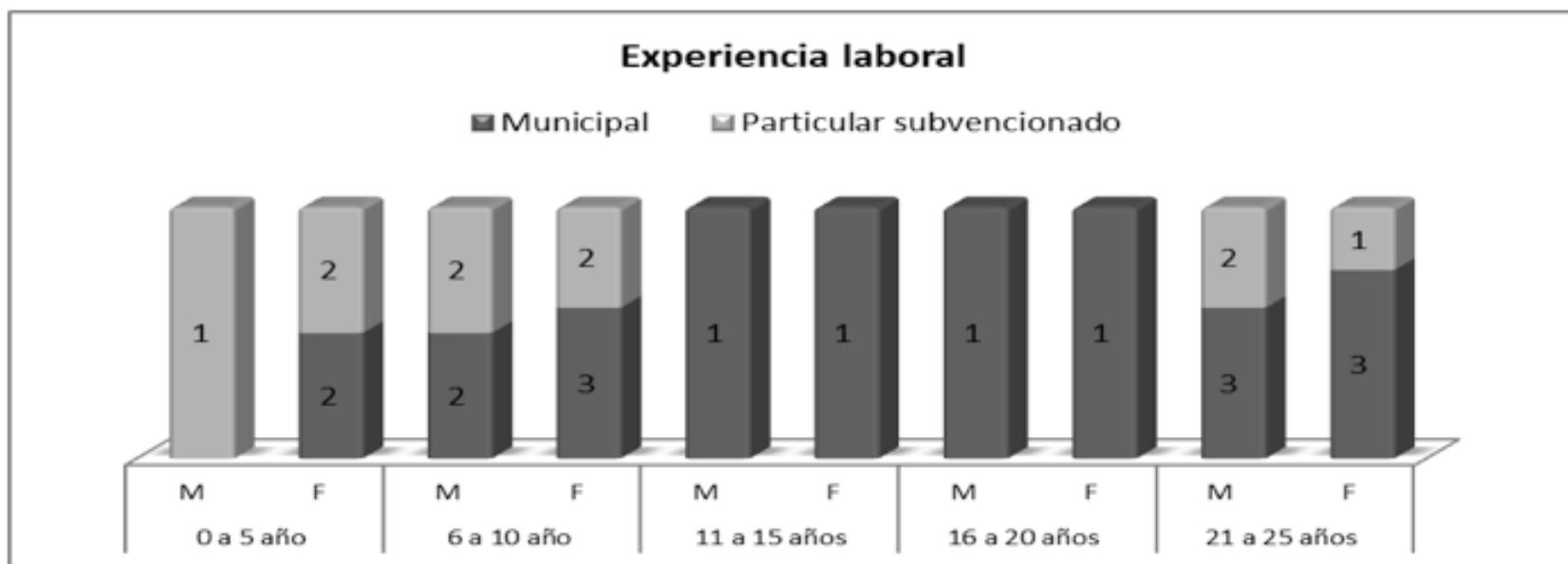
El estudio se desarrolló en la Región de Maule, Chile, en establecimientos de administración pública (Municipal) y particular subvencionado. La muestra fue de tipo voluntaria con docentes que ocupan cargos directivos en la escuela, de los cuales algunos son profesores de aula, otros son jefes de la unidad técnica pedagógica, inspector general y/o director(a) del establecimiento en cuestión.



Fuente: elaboración propia

Los participantes se distribuyen en 15 mujeres y 12 hombres, mientras que sus edades fluctuaban entre los 25 años y 55 de años de edad, siendo 15 de ellos menores de 45 años.

**Figura 4**  
Experiencia laboral de los docentes participantes



Fuente: elaboración propia

Además, 17 de los docentes trabajan en colegios municipales y 10 en colegios particulares subvencionados. Mientras que según los años de experiencia, el tramo de 1 a 5 años (E1) se corresponde con 5 docentes, 2 de colegio municipal y 3 en colegio particular subvencionado; el tramo (E2) de 6 a 10 años son 9 docentes, 5 pertenecen a colegio municipal y 4 a colegio particular subvencionado; el tramo (E3) de 11 a 15 años hay 2 docentes de colegio municipal; , el tramo (E4) de 16 a 20 años son 2 docentes de colegio municipal; finalmente el tramo (E5) de 21 y 25 años de experiencia hay 9 docente, de los cuales 6 corresponden a colegio municipal y 3 a colegio particular subvencionado.

### 3. Resultados

Los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento se presentan en tres momentos diferenciados. A partir del análisis descriptivo y de frecuencias por cada dimensión, se establecen las características generales del estudio. En una segunda instancia, se presentan los análisis comparativos en función de la dependencia administrativa según reactivo y dimensión, para, en un tercer momento comparar en base a los años de experiencia de los docentes encuestados posibles diferencias estadísticas.

**Tabla 2**  
Descriptivo de la dimensión directiva

ITEMS	M	DT	MD %	ED%	NDA %	DA %	MDA %
Los directivos velan para que se lleve una apropiada interculturalidad dentro del establecimiento.	4,7	1,0	3,7	7,4	3,7	<u>48,1</u>	37,0
El equipo directivo desarrolla actividades que generen espacios para promover una educación intercultural.	3,6	1,1	3,7	18,	14,8	<u>37</u>	25,9
Los directivos facilitan la adecuación curricular de los profesores, permitiendo la flexibilidad del currículum con el objetivo de lograr un aprendizaje en todo el grupo en un contexto intercultural.	4,0	1,1	7,4	3,7	11,1	33,3	<u>44,4</u>
El equipo directivo genera los espacios de diálogos o seminarios donde los apoderados participan para fomentar la educación intercultural.	2,9	1,0	7,4	25,	<u>37,0</u>	22,2	7,4
Los directivos se interesan por promover la lengua originaria de sus estudiantes migrantes y proporciona talleres extra programáticos para enseñarlos.	2,5	1,0	18,5	25,	<u>44,4</u>	3,7	7,4
En el establecimiento, la evaluación diagnóstica del nuevo alumno migrante se realiza pasado el período de su adaptación emocional y social.	3,3	1,2	11,1	14,	18,5	<u>40,7</u>	14,8
Los directivos supervisan las actitudes y el comportamiento hacia los alumnos de otras culturas, con parte del personal de comedor o de la vigilancia del patio.	3,8	1,0	—	18,	7,4	<u>44,4</u>	29,6

M: media. DT: desviación estándar. MD: muy en desacuerdo. ED: en desacuerdo.  
NDA: ni de acuerdo ni es desacuerdo. DA: de acuerdo. MDA: muy de acuerdo.

Cuando se consultan sobre aspectos culturales más específicos, el nivel de ni de acuerdo ni en desacuerdo baja significativamente, por ejemplo, el establecimiento genera los espacios de diálogos o seminarios donde los apoderados participan para fomentar la educación intercultural (37%) o el establecimiento se interesa por promover la lengua originaria de sus estudiantes migrantes y proporciona talleres extra programáticos para enseñarlos (44,4%). Sin embargo, los directivos están de acuerdo para que se lleve una apropiada interculturalidad dentro del establecimiento (48,1%), y muy de acuerdo en el ítem que los directivos facilitan la adecuación curricular de los profesores, permitiendo la flexibilidad del currículum con el objetivo de lograr un aprendizaje en todo el grupo curso en un contexto intercultural.

**Tabla 3**  
Descriptivo de la dimensión familia y apoderados

ITEMS	M	DT	MD %	ED%	NDA %	DA %	MDA %
Las familias aceptan que se lleve a cabo una educación intercultural migrante.	4,0	0,6	—	—	18,5	<u>63</u>	18,5
Los apoderados están comprometidos a realizar actividades extra programáticas con apoderados migrantes.	3,3	1,0	3,7	11,	<u>44,4</u>	25,9	14,8
Los apoderados muestran disposición en potenciar la interculturalidad dentro del grupo curso, en desmedro de segregar a grupos afines.	3,5	1,1	3,7	14,	29,6	29,6	22,2
Los apoderados migrantes se sienten parte de la comunidad educativa.	4,0	1,0	—	—	11,1	<u>51,9</u>	37,0
Las familias migrantes colaboran en la organización de actividades interculturales y participan en las mismas.	3,5	1,0	7,4	3,7	33,3	<u>40,7</u>	14,8

M: media. DT: desviación estándar. MD: muy en desacuerdo. ED: en desacuerdo.  
NDA: ni de acuerdo ni es desacuerdo. DA: de acuerdo. MDA: muy de acuerdo.

Respecto a la opinión que tienen los docentes y docentes directivos respecto a la participación de las familias y apoderados en el centro educativo, 63% está de acuerdo en que las familias acepten que se lleve a cabo una educación intercultural, además, 51,9% de los apoderados se siente parte de la comunidad educativa. Por el contrario, se identifica que 44,4% de los apoderados no está comprometido con realizar actividades extra programáticas con apoderados migrantes, aun cuando 40,7% está de acuerdo en que las familias migrantes colaboren en la organización de actividades interculturales y participen en las mismas alcanzando 48,1%.

**Tabla 4**  
Descriptivo dimensión estudiantes

ITEMS	M	DT	MD %	ED%	NDA %	DA %	MDA %
Los estudiantes respetan la diversidad cultural.	4,3	0,6	—	3,7	—	<u>51,9</u>	44,4
Los estudiantes muestran interés en conocer más de sus compañeros migrantes.	4,4	0,7	—	3,7	3,7	40,7	<u>51,9</u>
Los estudiantes al interior del establecimiento desarrollan actividades para promover el respeto cultural hacia sus compañeros migrantes.	3,6	1,0	3,7	3,7	37	33,3	22,2
Los estudiantes durante el tiempo libre comparten actividades con sus compañeros migrantes (juegos).	4,5	0,7	—	3,7	3,7	29,6	<u>63,0</u>

Los estudiantes reaccionan positivamente a la realización de actividades interculturales dentro del aula o establecimiento.	4,3	0,6	—	—	7,4	<u>51,9</u>	40,7
Los estudiantes respetan el vocabulario o lengua de los niños migrantes y se internalizan en él como parte de su propio aprendizaje.	4,4	0,6	—	—	7,4	40,7	<u>51,9</u>
Los alumnos desarrollan un clima inclusivo con sus compañeros migrantes dentro del aula, demostrando valores como el respeto, tolerancia y solidaridad.	4,5	0,6	—	3,7	—	29,6	<u>66,7</u>
Los estudiantes apoyan a sus compañeros migrantes en su proceso de aprendizaje.	4,3	0,8	—	3,7	11,1	29,6	<u>55,6</u>
Los estudiantes sugieren actividades de bienvenida en el aula para los nuevos compañeros migrantes	3,9	0,9	7,4	—	29,6	25,9	37

M: media. DT: desviación estándar. MD: muy en desacuerdo. ED: en desacuerdo.  
NDA: ni de acuerdo ni es desacuerdo. DA: de acuerdo. MDA: muy de acuerdo.

Cuando se les consulta sobre la relación entre el alumnado nacional y extranjero los porcentajes se distribuyen en la escala de mayor puntuación, por ejemplo, 66,7% está muy de acuerdo en que los alumnos desarrollan un clima inclusivo con sus compañeros migrantes dentro del aula, demostrando valores como el respeto, tolerancia y solidaridad, del mismo, 63% declara que los estudiantes durante el tiempo libre comparten actividades con sus compañeros migrantes (juegos), y en el ámbito pedagógico, 55,6% está de acuerdo en que los estudiantes apoyan a sus compañeros migrantes en su proceso de aprendizaje. En todo caso, las respuestas en relación a si los estudiantes al interior del establecimiento desarrollan actividades para promover el respeto cultural hacia sus compañeros migrantes y sugieren actividades de bienvenida en el aula para los nuevos compañeros migrantes son fluctuantes.

**Tabla 5**  
Descriptivo dimensión profesorado

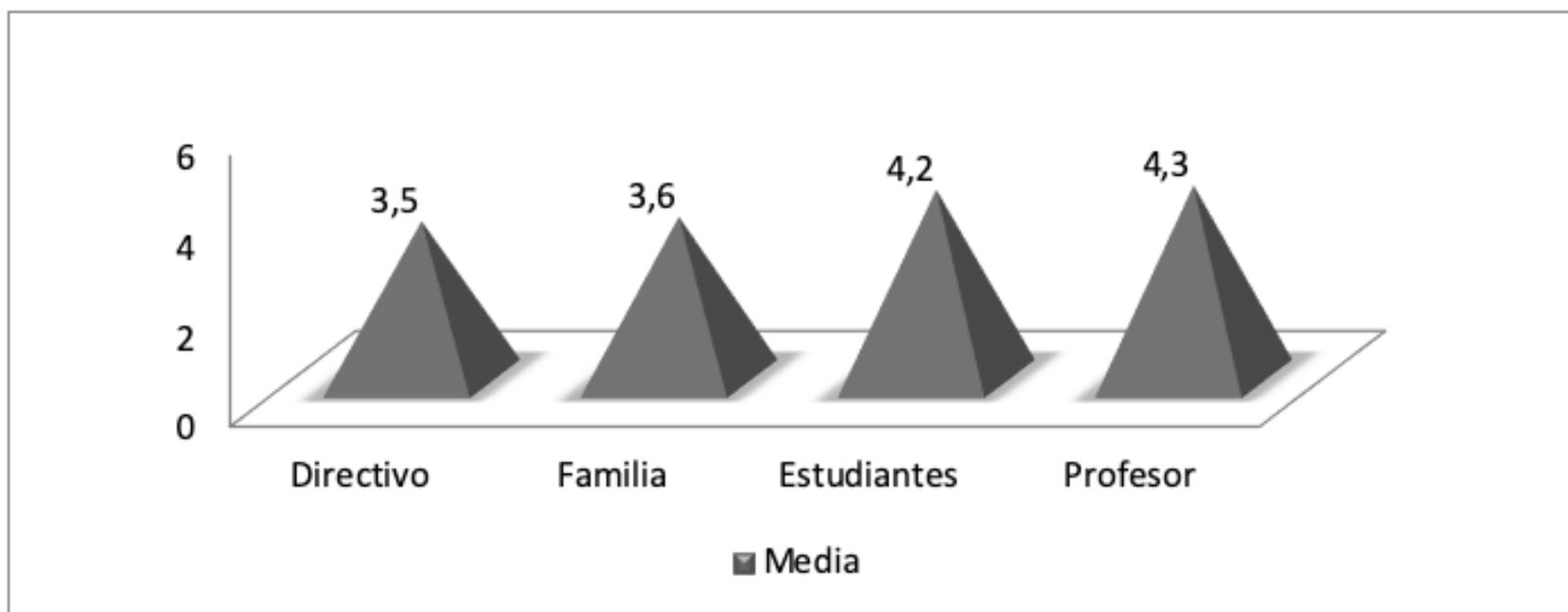
ITEMS	M	DT	MD %	ED %	NDA %	DA %	MDA %
Los profesores respetan la diversidad cultural incluyendo a los estudiantes migrantes en la realización de sus clases.	4,6	0,5	—	—	3,7	25	<u>70,4</u>
Los docentes modifican el Currículum Nacional para adecuar la enseñanza a los diversos contextos culturales que se encuentran en el aula.	3,8	0,8	—	3,7	29,	<u>44</u>	22,2
Considera Ud. Como docente que tiene las herramientas necesarias para desempeñarse en un contexto educativo intercultural.	3,8	1,0	—	14,8	14,8	<u>37</u>	33,3
Ud. Como profesor fortalece sus actividades	4,3	0,6	—	3,7	—	<u>55,6</u>	40,7

curriculares con los diversos orígenes de sus alumnos en un contexto intercultural.							
Ud. Como profesor fomenta un ambiente inclusivo al interior del establecimiento.	4,7	0,4	—	—	—	22,2	<u>77,8</u>
El docente trabaja con sus estudiantes valores positivos para la población migrante (solidaridad, respeto y tolerancia).	4,9	0,2	—	—	—	7,4	<u>92,6</u>
Ud. como profesor incluye a los estudiantes migrantes dentro del aula al momento de realizar actividades grupales.	4,9	0,2	—	—	—	7,4	<u>92,6</u>
Ud. como profesor investiga la cultura de la cual provienen sus estudiantes.	4,1	0,6	—	3,7	7,4	<u>63</u>	25,9
Ud. como profesor observa las relaciones en los recreos y en el comedor escolar para detectar los posibles conflictos entre estudiantes migrantes con los estudiantes no migrantes.	4,1	0,7	—	3,7	11,1	<u>48,1</u>	7,0

M: media. DT: desviación estándar. MD: muy en desacuerdo. ED: en desacuerdo.  
NDA: ni de acuerdo ni es desacuerdo. DA: de acuerdo. MDA: muy de acuerdo

Es importante señalar que cuando a los docentes se les pregunta sobre la gestión educativa, la puntuación de sus respuestas está concentrada en el escalamiento mayor. Por ejemplo, 92,6% está muy de acuerdo en que el docente trabaja con sus estudiantes valores como la solidaridad, respeto y tolerancia, además incluye a los estudiantes migrantes dentro del aula al momento de realizar actividades grupales; además 70,4% respeta la diversidad cultural incluyendo a los estudiantes migrantes en la realización de sus clases. Aun cuando 37% está de acuerdo con que como docente tiene las herramientas necesarias para desempeñarse en un contexto educativo intercultural. En todo caso, solo 48,1% declara que como como profesor observa las relaciones en los recreos y en el comedor escolar para detectar los posibles conflictos entre estudiantes migrantes con los estudiantes no migrantes.

**Figura 5**  
Comparación de la puntuación de medias por dimensión



Fuente: elaboración propia

En síntesis, como se puede observar que la dimensión profesor es la que presenta mayor puntuación  $M=4,3$ ; lo que nos permite inferir que la gestión pedagógica que desarrolla en el sistema escolar favorece la inclusión de todo el alumnado, especialmente la participación de los alumnos extranjeros que están siendo escolarizados en escuelas municipales y particular subvencionados. Por otra parte, la dimensión directiva presenta la más baja valoración con una  $M=3,5$ , lo que podría explicarse por el creciente cambio cultural del alumnado, ya que la migración en la Región del Maule se empezó a visibilizar en los últimos años, por lo cual los lineamientos ministeriales intentaron ser reactivos con respecto al alumnado extranjero.

Finalmente en la dimensión estudiantes se observa una valoración positiva entre el alumnado nacional y extranjero con una  $M=4,2$ , declarando en los ítems que los estudiantes se relacionan sin prejuicios entre ellos y además colaboran con los compañeros extranjeros. Aunque en la dimensión familia y apoderado la media es baja  $M=3,6$ , deja entrever que el trabajo con los apoderados aun es incipiente, lo que representa un desafío para próximos estudios.

---

## 4. Conclusiones

Podemos concluir que el equipo directivo y profesores que se desempeñan en contextos educativos culturalmente diversos, reconocen las diferencias culturales y generan acciones que favorecen la gestión escolar intercultural, como por ejemplo, a nivel de aula realizan adaptaciones curriculares, y a nivel escuela hacen actividades masivas como celebrar el día del migrante, aun cuando los docentes declaran no tener las herramientas pedagógicas suficientes para trabajar en contextos educativos culturalmente diferentes. En relación con las percepciones que tiene el equipo directivo y docente sobre los alumnos(as), familias y apoderados en la escuela, destacan los estudiantes nacionales con sus compañeros extranjeros, ya que ellos generan un clima escolar que permite acoger a los niños, niñas y jóvenes que se insertan en el sistema escolar, manifestando valores que están a la base de la educación intercultural, como es el respeto a las diferencias. Sin embargo, es necesario fortalecer en los estudiantes acciones que permitan acoger de mejor manera a las familias y al estudiantado extranjero durante todo el proceso de escolarización.

Finalmente, los resultados de este trabajo permiten vislumbrar elementos que deben ser considerados al momento de trabajar en la escuela con comunidades extranjeras, como por ejemplo, sensibilizar a la comunidad educativa en competencias comunicativas interculturales, para contribuir a que los padres y apoderados sean conscientes de los cambios que se están produciendo en la escuela y que ellos necesitan adquirir nuevas experiencias interculturales, de manera que, la comunidad educativa deje de percibir que los apoderados no muestran disposición a potenciar una educación intercultural.

---

## Referencias bibliográficas

Aguado, M. T. (2004). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. XXI Revista de Educación, 7, 43-51.

Álamos Fuenzalida, M. S. (2014). Educación intercultural en Chile. ¿Logro o retroceso hacia el respeto a la diversidad? Recuperado de <http://www.revistasur.cl/>

Arroyo, M. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. Revista de Educación Inclusiva, 6(2), 144-159.

Botero Chica, C. A. (2007). Cinco tendencias de la gestión educativa. Revista Iberoamericana de Educación, 19-31.

Carriego, C. (2006). Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 3.

Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de education de sevres*, 56, 1-9.

Crespillo, E. (2010). El juego como actividad de enseñanza-aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 68(1), 14-19.

- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., & Stavenhagen, R. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno.
- Departamento de Extranjería y Migración de Chile (DEM). 2003. Oficio Circular N° 6.232. Chile.
- Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica. Fondo de cultura económica.
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 41-61.
- García, L., y Aldana, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción pedagógica*, 19(1), 116-125.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application* Columbus. OH: Merrill.
- Giménez, S. (2013). El quiebre de la escuela moderna. De la promesa de futuro a la contención social. *Revista Contextos de Educación. Escuela de Educación Especial*, (37): 10-17. Recuperado de <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos>
- Giménez, C. & Malgesini, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Consejería de Educación/Los libros de la Catarata.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2013). Síntesis de resultados: Censo 2012.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). Síntesis de resultados: Censo 2002
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). Síntesis de resultados: Censo 2017.
- Memoria chilena Biblioteca Nacional de Chile. Censo 2002 resultados. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadística, 2003 ([Santiago de Chile] : Empresa Periodística La Nación) 2 v.
- Ministerio de Educación. (2002). *Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el sistema Educativo*. Santiago de Chile: Andros.
- Ministerio de Educación. (2005). Ordenanza N° 07/ 1008. Recuperado de <http://www.extranjeria.gob.cl/>
- Ministerio de educación. Instructivo Presidencial 2015 sobre Migración.
- Ministerio de educación. ORD. 894/2016 – Instrucciones sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de derechos de estudiantes extranjeros en establecimientos educacionales.
- Ministerio de educación. ORD. 329/2017 – Complementa ORD. 984/2016.
- Ministerio de educación. ORD. 608/2017 – Lineamientos internos para la inclusión de estudiantes extranjeros.
- Ministerio de educación. ORD. 747/2017 – Validación de estudios jóvenes y adultos extranjeros.
- Ministerio de educación. ORD. 615/2017 – Procedimientos transitorio estudiantes haitianos año escolar 2017.
- Ministerio de educación Convenio Chile-Haití para el reconocimiento y convalidación de estudios generales.
- Ministerio del Interior. (2003). Oficio circular N° 6232. Recuperado de <http://web.minsal.cl/>
- Murillo Torrecilla, F. J., & Fabara Garzón, E. (2006). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica: revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Organización internacional para las migraciones. (2015). Los términos clave de migración. Recuperado de <https://www.iom.int/es>
- Pérez, Á. (2004). La cultura escolar en la sociedad neoliberal (No. 316.74: 37). Ediciones Morata.

Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S., & Friz, M. (2017). Intercultural communicative competence: teacher training in the postcolonial Chilean context.

Rojas, N. & Silva, C. (2016). La migración en Chile: breve reporte y caracterización. Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo.

Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V., & Friz, M. (2012). Dimensions of Intercultural Communicative Competence (ICC) and its implications for educational practice.

Schmelkes, S. (2002). La calidad de la educación y gestión escolar. En Secretaría de Educación Pública, Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas (págs. 125-134). México D.F.: Autor.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. UMSA Revista (entre palabras), 3.

---

1. Doctor en Educación. Universidad Católica del Maule. Co-directora del proyecto Redes N°170039. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Maule. Grupo de Investigación en Migración e Interculturalidad (GRIMI). [kmorales@ucm.cl](mailto:kmorales@ucm.cl)

2. Magister en Didáctica de la Matemática. Universidad del Bío-Bío. Departamento de Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación en Educación y Educación Matemática. [rpanes@ubiobio.cl](mailto:rpanes@ubiobio.cl)

---

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015  
Vol. 40 (Nº 36) Año 2019

[\[Índice\]](#)

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]