

Serie
**Investigación
en Educación**
UAH

001_2020

uah / Facultad de Educación
Universidad Alberto Hurtado

**Migración en el aula:
Creencias multiculturalistas y prácticas docentes
constructivistas en escuelas chilenas**

**Nicolás Rojas Pedemonte
Cristóbal Madero
Constanza Lobos**



SOBRE LA SERIE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN UAH

Esta serie compila artículos de investigación abreviados, en una etapa previa a su publicación final, que hayan sido presentados en los Coloquios de Investigación de la Facultad de Educación de la UAH.

Su objetivo es el de difundir oportunamente los resultados de estas investigaciones, generando discusión y contribuyendo al avance del conocimiento en una amplia variedad de áreas temáticas en educación.

En la serie participan con sus investigaciones académicos de la Facultad de Educación UAH, sus estudiantes de doctorado, e investigadores invitados que trabajan en las líneas de investigación priorizadas por la Facultad. También participan estudiantes del Magister de Política Educativa que hayan destacado en sus trabajos de finalización de grado.

Todos los documentos de la Serie Investigación en Educación, UAH están sujetos a derechos de autor que residen en el autor o autores de las investigaciones publicadas.

Comité Editorial

María Paola Sevilla, Coordinadora Transversal de Investigación, Facultad de Educación, UAH. *Cristóbal Madero*, *Javier Corvalán* (Grupo Política Educativa), *Javiera Figueroa*, *Soledad Montoya* (Grupo Didácticas y Desarrollo Docente)



ABSTRACT

Esta investigación estudia las maneras en que los docentes abordan la diversidad cultural en el aula y sus creencias respecto a la multiculturalidad. Así también, a través de métodos cuantitativos comparativos, se procede a contrastar sus opiniones y percepciones con las de sus estudiantes chilenos y migrantes, en establecimientos con presencia reciente y significativa de estudiantes extranjeros. Los resultados plantean importantes pistas sobre la relevancia de las variables personales “educacionales individuales” en la conformación de una educación inclusiva y culturalmente sensible. Las variables de “nivel sistémico”, es decir las institucionales, no muestran la misma incidencia sobre las creencias multiculturalistas y las prácticas docentes constructivistas.

CITACIÓN RECOMENDADA

Rojas, N., Madero, C. & Lobos, C. (2020) Migración en el aula: Creencias multiculturalistas y prácticas docentes constructivistas en escuelas chilenas. Serie Investigación en Educación. Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado.

Migración en el aula: Creencias multiculturalistas y prácticas docentes constructivistas en escuelas chilenas by Rojas, N., Madero, C. & Lobos, C. is licensed under [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Los autores agradecen el apoyo y patrocinio del Servicio Jesuita a Migrantes, de la Red de Observatorios de la Deuda Social de América Latina ODSAL, y del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de California-Berkeley.



INTRODUCCIÓN

Chile ha experimentado el arribo sostenido de migrantes de origen latinoamericano desde la década de los 90 hasta la actualidad. Siguiendo los datos reportados por el último CENSO de 2017 (INE, 2018) en el país viven alrededor de 746.465 personas nacidas en el extranjero con residencia habitual en Chile¹. Esto implica un aumento de, al menos, 3 puntos porcentuales en comparación con el Censo de 1992.

Si hasta 2015, de acuerdo con datos del MINEDUC (2016), en el país había 30.635 personas migrantes inscritas en los niveles iniciales, básico y medio de educación, esa cifra se habría incrementado significativamente para el año 2018, alcanzando un total de 160.461 escolares migrantes en el país, representando 4,4% del total. La mayor parte se concentra en la educación pública (94.811), y provienen principalmente de Venezuela (23.790), Colombia (7.451), Bolivia (8.218), Perú (6.246) y Haití (6.209).

Esta transformación de la morfología del sistema educativo chileno no solo ha tenido impactos de orden demográfico. Las investigaciones en ciencias sociales y educación están demostrando que la presencia de niños, niñas y adolescentes migrantes está transformando las culturas escolares, los ambientes de aprendizaje, la convivencia y las políticas educativas (Barrios-Valenzuela y Pelou-Julian, 2014; Joiko y Vázquez, 2016).

Entre la diversidad y complejidad de factores que influyen en la formación, inclusión y convivencia en el aula y el espacio educativo, una serie de estudios han destacado la relevancia de las y los docentes (Navas & Sánchez, 2010; Aranda, 2011; Jiménez & Fardella, 2015; González, Berríos y Buxarrais, 2013, Hernández, 2016; Mora, 2018; Kim, 2018). Estas investigaciones han sugerido que las actitudes y creencias de los docentes hacia la diversidad cultural resulta trascendental para influir ya sea en la inclusión o en la exclusión de las y los estudiantes migrantes.

En esta línea, este estudio evalúa la existencia de creencias multiculturales y de prácticas docentes constructivistas en 6 colegios de la Región Metropolitana de Santiago en Chile. Si bien el énfasis de este estudio es descriptivo de las creencias y prácticas docentes de los docentes en escuelas con presencia de migrantes, también explora en lógica multivariable los factores explicativos de sus tendencias constructivistas y multiculturalistas.

MULTICULTURALISMO Y CONSTRUCTIVISMO EN EDUCACIÓN ESCOLAR

En este estudio se destaca la relevancia de las creencias culturales de los docentes en aulas con población migrante, enfatizando que no da lo mismo si un profesor tiene creencias multiculturales o igualitarias². En el primer caso, los individuos con tendencias multiculturales creen que las diferencias culturales existen, deben ser aceptadas y son enriquecedoras. En el contexto educativo, los profesores con creencias multiculturales incorporarían, así, las diferencias culturales de sus estudiantes en la vida diaria, en la planificación de sus clases e interacciones con los estudiantes. En cambio, las creencias igualitarias enfatizarían en la importancia de tratar a todos como iguales, buscando similitudes y elementos comunes que aúnen a personas de diferentes orígenes étnicos y culturales. Para los defensores de la igualdad, la categorización sobre la base de la etnicidad sería una fuente de discriminación y debe evitarse. En ese sentido, en el contexto educativo, los docentes con creencias igualitarias prestarían menos atención a los antecedentes culturales de sus estudiantes, centrándose en las similitudes y elementos que los igualan, dando menos énfasis al trasfondo cultural en la planificación de sus clases y de la interacción cotidiana (Hachfeld, et.al, 2011; Hachfeld, et.al, 2015).

¹ Si bien esta es la cifra oficial censal vigente, el Instituto Nacional de Estadísticas de Chile estimó que al 31 de diciembre de 2019 residían 1.492.522 personas extranjeras en el país.

² Sin desconocer la enorme discusión existente sobre los conceptos de igualitarismo y multiculturalismo, en este estudio se usarán -con objetivos meramente analíticos- como categorías binarias. El multiculturalismo incluirá todas las variantes que reconozcan y valoren la diversidad en una sociedad, incluidas visiones liberales, como también aquellas de una tradición crítica asociadas a la interculturalidad. Por oposición, todas las visiones que nieguen o desestimen la existencia de la diversidad, es decir que no la reconozcan o valoren como riqueza y realidad social, destacando más bien las similitudes entre las personas como valor, será consideradas analíticamente en el polo igualitarista.



La perspectiva constructivista en educación se relaciona con una actitud mayormente favorable al reconocimiento de la singularidad de los sujetos y el desarrollo de estrategias educativas que podrían -hipotéticamente- permitir el desarrollo de formas de educación culturalmente sensibles. Sin embargo, ¿qué queremos decir con este concepto al aplicarlo al estudio de la educación con migrantes?

Siguiendo los postulados de Bennett (2004) y Leutwyler, Petrovic y Mantel (2012), al aplicar el enfoque constructivista de la docencia al campo de la multiculturalidad se hace evidente que las creencias producen realidades a través de diferentes niveles de sofisticación y complejidad. Según Bennett (2004) “los individuos cognitivamente más complejos son capaces de organizar sus percepciones de eventos en categorías mayormente diferenciadas [...] y a medida que las categorías de diferencia cultural se vuelven más complejas y sofisticadas la percepción se vuelve más *sensible interculturalmente*” (2004: 73).

De esta manera, se entenderá que los profesores, construyen sus imágenes sobre las diferencias y similitudes culturales respecto a sus propias construcciones de realidad. Dichas construcciones, influyen en sus formas de pensar, sentir y actuar en contextos de heterogeneidad cultural y pueden llegar a adaptarse a sus experiencias personales. En ese sentido, la sensibilidad intercultural plantea que existirán diferencias significativas entre visiones de mundo etnocéntricas y etnorelativas que impactan en los procesos educativos de estudiantes migrantes.

El presente estudio se pregunta por la respuesta de los profesores frente a la diversidad cultural en el aula. Entendiendo, que la migración y la incorporación de los estudiantes migrantes latinoamericanos a las escuelas chilenas es un fenómeno relativamente reciente nos preguntamos por el tipo de prácticas docentes con que los profesores estarían enfrenta esta nueva realidad y por los factores que incidirían en su manera de ejercer la docencia. Para ello, se busca indagar en las prácticas de los profesores midiendo cuán constructivistas estas son.

MÉTODOS Y DATOS

El presente estudio es de carácter cuantitativo y busca analizar y comparar las prácticas docentes desde la perspectiva de los estudiantes, así como el auto reporte de los profesores. Pretende ser una primera exploración del constructivismo en contextos de diversidad cultural en Chile.

Se utiliza la **escala sobre constructivismo CLES (*Constructivist Learning Environment*)**. Si bien, aplicada y validada en contextos escolares a nivel internacional (Taylor & Fraser, 1991; Taylor, Fraser & White, 1994; Wong Su Luan et al., 2010; Che Nidzam et al., 2015), esta escala no ha sido utilizada en el contexto escolar chileno para medir las habilidades de los docentes para generar ambientes de aprendizaje constructivistas. Se trata de una escala tipo likert de 20 ítems que refieren a la frecuencia con que el profesor realiza ciertas prácticas. Las respuestas a cada ítem van de 1 “Nunca” a 5 “Casi siempre”, siendo el puntaje máximo 100 puntos en el total de la escala. Ahora bien, esta escala está dividida en 5 dimensiones, con 4 ítems cada una, que permiten dar cuenta de diversas características de las prácticas docentes: *Personal Relevance, Uncertainty, Critical Voice, Shared Control, Student Negotiation*.

Situación similar sucede con la **escala Teacher Cultural Beliefs Scale (TCBS) o Escala de creencias culturales del docente**, en español. Si bien ha sido estudiada y validada en otros contextos (Hachfeld et al., 2011 y 2015), no ha sido aplicada a docentes en Chile para la medición de creencias culturales y sus posibles efectos en el aula.

La Escala de Creencias culturales del docente es de tipo likert de 10 ítems que refieren al grado de acuerdo con afirmaciones sobre creencias en relación con la diversidad cultural en el aula. Las respuestas de cada ítem van desde 1 “Muy en Desacuerdo” a 5 “Muy de acuerdo”. Cabe señalar que 6 ítems refieren a creencias multiculturales, es decir, donde predomina una visión que resalta las diferencias dentro del estudiantado, mientras que los otros 4 refieren a creencias igualitarias (o igualitaristas) que buscan la convivencia a partir de destacar las similitudes entre estudiantes.



Ambos cuestionarios (CLES y TCBS) fueron contestados por los propios docentes y por sus estudiantes, es decir, se realizaron de manera autoaplicada en la misma sala de clases.

La muestra quedó compuesta por 6 establecimientos educativos de la Región Metropolitana; 5 de ellos son de dependencia municipal, cuyo porcentaje de población migrante no supera el 20% y 1 colegio particular-subsuencionado cuya proporción de matrícula migrante asciende a 35%. Los establecimientos pertenecen a las comunas de Peñalolén, Maipú, Pudahuel, Lo Prado y Estación Central. A su vez, se consideraron estudiantes que cursaban algún nivel de enseñanza media (de primero a cuarto medio), es decir, sus edades fluctuaban entre los 14 y 20 años. En el caso de los docentes, se consideraron aquellos cuyas especialidades son matemáticas, ciencias y tecnología, y que realizaban clases a cursos de enseñanza media en el momento del trabajo de campo. Finalmente, la muestra quedó compuesta por 18 docentes de las áreas mencionadas y sus 323 estudiantes que cursaban algún nivel de enseñanza media al momento de realizar el estudio.

RESULTADOS

Positiva evaluación docente por parte de sus estudiantes

Existe una valoración positiva de los estudiantes hacia sus docentes. La CLES muestra que más de la mitad de los estudiantes reconocen en la mayoría de los ítems, que sus docentes son constructivistas: docentes abiertos y sensibles a la realidad que ellos, como estudiantes, traen al aula. El ítem que genera más acuerdo entre los estudiantes es “Mi profesor(a) está abierto a que le diga si estoy aprendiendo o no” (73,8% de acuerdo).

En el caso de la TCBS, los resultados también muestran que los docentes son evaluados favorablemente por sus estudiantes. Incluso la valoración es más positiva que en el caso de la CLES: más del 70% de los estudiantes señala que sus docentes tienen una actitud abierta a otras culturas al interior del aula.

No obstante, en los resultados anteriores no se abordan de esta forma la diversidad de estudiantes, de establecimientos educacionales, ni tampoco de los distintos tipos de docentes que participaron en este estudio.

Nombre variable	Descripción	Estadísticos descriptivos
Clas_multi	Variable construida a partir de los puntajes obtenidos por los docentes en la escala TCBS. Los puntajes se agruparon en 3 categorías distribuyéndolos en 3 grupos.	Media= 2,00 Rango=2 Desviación=0,840
Clas_ptje	Variable construida a partir de los puntajes obtenidos por los docentes en la escala CLES. Los puntajes se agruparon en 3 categorías distribuyéndolos en 3 grupos.	Media= 2,00 Rango=2 Desviación= 0,840
Clasificación Delta	Variable creada a partir de la diferencia entre el puntaje obtenido por los profesores en la escala CLES y el puntaje promedio asignado por sus estudiantes en esa misma escala. El delta entre ambos puntajes, permite conocer cuánto se ajustan las percepciones.	Media= 1,50 Rango=2 Desviación= 0,786
Clasificación proporción de estudiantes migrantes	Variable construida a partir de datos SIGE respecto a la cantidad de estudiantes migrantes por colegio. Se calculó la proporción de estudiantes migrantes en relación con la matrícula total del colegio. Las categorías se establecieron a partir de criterios teóricos respecto a la presencia de estudiantes migrantes en escuelas chilenas.	Media= 1,33 Rango=2 Desviación= 0,686
Rango docente	Variable construida a partir de los años en que llevan ejerciendo la docencia. Las categorías se construyeron a partir de criterios teóricos respecto del rango docente: 0 <= novatos; 5 >= 10 carrera media; 10 >= veteranos.	Media= 2,06 Rango=2 Desviación= 0,802
Ambiente de respeto	Variable construida por el Ministerio de Educación para cada institución sobre convivencia escolar.	Media= 1,556 Rango=2 Desviación= 0,783

Una primera mirada descriptiva podría sostenerse que, en términos generales, los estudiantes - incluidos aquellos de familias que han migrado en los últimos cinco años- creen que sus docentes manifiestan disposiciones constructivistas



A continuación, se identifican ciertas particularidades y diferencias al interior de la muestra. Este set de variables permitió identificar tres tipologías de docentes.

Tres tipologías de docentes trabajando en aulas multiculturales

En vista de que no solo a los estudiantes sino también a los docentes se les aplicaron los instrumentos, se pudo agrupar a los profesores en función de la distancia de sus puntajes en las escalas de constructivismo y multiculturalismo, a partir de sus discrepancias entre su autoevaluación y la realizada por los estudiantes, de las características de la convivencia en sus escuelas y de sus trayectorias docentes. Las variables utilizadas se describen a continuación:

El primer tipo de docentes son los **Realistas Neutros**, quienes figuran en la parte superior del dendograma, y congrega 8 de 18 docentes. Son docentes, en su mayoría hombres “veteranos” en la docencia (más de 10 años de ejercicio), que enseñan en contextos donde entre 10% y el 20% de los estudiantes son migrantes. Les llamamos Realistas Neutros, pues de todos los docentes, son quienes más ajustan la autopercepción con la percepción de los estudiantes con respecto a su grado de constructivismo y además sus puntajes en las escalas de multiculturalismo y constructivismo, son medios en relación con el resto de los docentes en las dos otras tipologías. Estudiaron en diversas universidades chilenas. También imparten docencia en comunas y escuelas diversas, con o sin PEI “inclusivo”.

El segundo grupo se localiza en la mitad del dendograma, con 5 casos, y los hemos llamado **Autocomplacientes no Constructivistas**. Se trata de docentes con el puntaje más bajo tanto en la escala CLES como en la Multicultural. Estos docentes se perciben más constructivistas de lo que sus estudiantes los evalúan. Son profesores novatos, es decir con menos de cinco años de ejercicio de la profesión, y están en escuelas donde menos del 10% de los estudiantes son migrantes. Estudiaron, principalmente, en universidades cuyas escuelas no son históricamente especialistas en pedagogía. Hacen clases en comunas y escuelas diversas, con o sin PEI “inclusivo”.

Finalmente, un tercer tipo de docentes son los **Autocríticos Constructivistas**, también con 5 casos. Se trata de docentes en su mayoría mujeres, con carreras medias (entre 5 y 10), y ejerciendo docencia en contextos donde más del 20% de los estudiantes son migrantes. Tienen un alto puntaje en ambas escalas, y son críticos de su forma de ser constructivistas, es decir, sus estudiantes tienen una percepción más positiva que la que ellos se dan a sí mismos. Estudiaron en universidades chilenas con escuelas de pedagogía históricamente reconocidas por especializarse en el área, pero también son el único grupo con docentes formados en universidades extranjeras (latinoamericanas). Hacen clases, al igual que los otros dos grupos, en comunas y escuelas diversas, con o sin PEI “inclusivo”.

En la escala de constructivismo, es el tipo **Autocrítico Constructivista** quien más alto ranquea en las prácticas docentes. Tal como lo muestra la Tabla A, hay ciertos ítems donde este grupo destaca de manera especial por sobre los **Autocomplacientes no Constructivistas** y los **Realistas Neutros**. Las mayores brechas en favor del este grupo frente a los grupos de “Autocomplacientes no Constructivistas” se expresan en los siguientes ítems: “está abierto a que yo le diga si estoy aprendiendo o no” y “valora lo que aprendo afuera del colegio (con mi familia o en el barrio)” de la subescala “*Personal Relevance Scale*”. Por su parte, los ítems donde este grupo es mejor evaluado son “me escucha cuando le comento qué cosas impiden o dificultan mi aprendizaje” de la dimensión “*Critical Voice Scale*” y “está abierto a que yo le diga si estoy aprendiendo o no” de la subescala “*Learning to learn*”.

Tanto los **Realistas Neutros** como los **Autocríticos Constructivistas** superan ampliamente a los **Autocomplacientes no Constructivistas** en estos dos ítems. Así también este último grupo, el peor evaluado, manifiesta sus peores resultados en los ítems “valora lo que aprendo afuera del colegio (con mi familia o en el barrio)” (33,8%) y “relaciona lo que debo aprender con experiencias de mi vida cotidiana” (36,0%), correspondientes, respectivamente, a la dimensión “*Personal Relevance Scale*”. En este grupo de docentes es precisamente donde los estudiantes identificarían menor horizontalidad, flexibilidad y validación personal de sus singularidades como estudiantes. Lo que por



Aun cuando la mayoría de los docentes Autocomplacientes No Constructivistas es evaluado positivamente en el respeto de las otras culturas (77,3%) y en la consideración de las diversas culturas y nacionalidades de los estudiantes y apoderados (77,4%), alcanzan niveles significativamente menores que los otros dos grupos

cierto también se condice, como se verá en la Tabla B, con una baja valoración y consideración de la diversidad y la multiculturalidad.

Tabla A: Tipos de docente en CLES			
Mi profesor(a)...	RN	ANC	ACC
me escucha cuando le comento qué cosas impiden o dificultan mi aprendizaje	76,1%	62,6%	79,2%
está abierto a que yo le diga si estoy aprendiendo o no	73,7%	62,1%	81,0%
está abierto a que yo me ponga de acuerdo con mis compañeros acerca de cómo resolver los problemas	64,4%	54,7%	63,1%
relaciona lo que debo aprender con experiencias de mi vida cotidiana	45,8%	36,0%	46,5%
valora lo que aprendo afuera del colegio (con mi familia o en el barrio)	52,5%	33,8%	53,6%
me enseña que las explicaciones científicas han cambiado con el paso del tiempo	52,1%	53,4%	59,5%
deja que manifieste mis quejas sobre las actividades que son confusas	68,8%	56,8%	67,9%
me enseña que la ciencia es influenciada por valores culturales y opiniones propios de las personas	44,1%	37,4%	45,5%
está abierto(a) a que yo le diga si necesito más tiempo o menos tiempo para las actividades de la clase	61,60%	41,4%	58,2%
Puntaje (media) de la escala likert de Constructivismo	61,65	69,65	74,10

Como se observa en la tabla B, según los estudiantes, los docentes más multiculturales se concentran en el grupo de los **Autocríticos Constructivistas** y en el otro extremo los **Autocomplacientes No Constructivistas**. Ciertamente, la correlación entre las dos escalas es significativa (0,941) y positiva. Los dos ítems de multiculturalismo donde los **Autocríticos Constructivistas** obtienen mayores ventajas frente a los **Autocomplacientes No Constructivistas** son: “se muestra abierto y valora las diferencias culturales” y “se muestra interesado(a) por aprender de la diversidad cultural”. Por su parte, los ítems que concentran la mayor cantidad de respuestas positivas (de acuerdo y muy de acuerdo) son “nos enseña a respetar a otras culturas” y “piensa que es importante saber que las personas de otras culturas pueden tener diferentes valores”.

Al igual que en la escala de constructivismo, estos resultados distan de los arrojados para los **Autocomplacientes No Constructivistas**. Aun cuando la mayoría de los docentes **Autocomplacientes No Constructivistas** es evaluado positivamente en el respeto de las otras culturas (77,3%) y en la consideración de las diversas culturas y nacionalidades de los estudiantes y apoderados (77,4%), alcanzan niveles significativamente menores que los otros dos grupos, principalmente frente a los **Autocríticos Constructivistas**. Incluso menos de la mitad de estos (46,6%) estaría “interesado(a) por aprender de la diversidad cultural”.

Tabla B: Tipos de docente en TCBS			
Mi Profesor...	RN	ANC	ACC
se muestra abierto y valora las diferencias culturales	85,40%	60,40%	85,40%
piensa que es importante saber que las personas de otras culturas pueden tener diferentes valores	84,40%	78,10%	83,40%
nos enseña a respetar a otras culturas	78,80%	77,30%	81,30%
considera las diferencias culturales de estudiantes y apoderados de nacionalidades y culturas diferentes	82,60%	77,40%	82,50%
se muestra interesado(a) por aprender de la diversidad cultural	65,80%	46,60%	62,50%
fomenta y apoya similitudes de estudiantes de diferentes antecedentes culturales	71,40%	64%	72,40%
reconoce y destaca las similitudes entre estudiantes, aunque sean de diferentes orígenes	71,40%	72%	76,10%
Cuando hay conflictos entre estudiantes, mi profesor(a) nos alienta a resolverlos encontrando puntos en común	65,80%	65,30%	70,80%
nos enseña que las personas de diferentes orígenes culturales a menudo tienen mucho en común	66,70%	68%	69,40%
dedica tiempo a entender y empatizar con estudiantes y apoderados de diferentes antecedentes culturales	72,80%	62,60%	70,70%
Puntaje (media) de la escala Likert de Multiculturalismo	24,84	23,55	25,49



Este set de variables permitió identificar tres tipologías de docentes: Realistas Neutros, Autocomplacientes no Constructivistas, y Autocríticos Constructivistas

Incidencia de lo personal y lo sistémico en el constructivismo docente

Al aplicar sucesivos modelos de regresión logística para explicar/predecir el constructivismo en los docentes (0=bajo y 1=alto), no fue posible construir un modelo

altamente explicativo. Sin embargo, a la hora de explicar mediante regresión logística el constructivismo (CLES), saltó a la vista la relevancia de las variables personales de “nivel educacional individual”, por sobre aquellas contextuales e institucionales en un “nivel sistémico”, siguiendo la tipología de Nusche (2009).

El modelo de regresión logística que se resumen en la Tabla C no resulta estadísticamente predictivo³, pero sí da cuenta de dos variables personales relacionadas significativamente con constructivismo. La variable personal sobre “tiempo en la docencia” (0=media carrera o veterano y 1= novato), presenta una relación estadísticamente significativa con culturalismo y es altamente predictiva de esta tendencia en las prácticas docentes. Esta variable que está altamente correlacionada a la variable edad, aporta significativa información sobre los tipos de docentes. Son los profesores más jóvenes y con menos tiempo en el sistema y en la escuela, quienes se muestran más autocomplacientes y menos constructivistas en sus prácticas. Puede ser tal vez que su experiencia inicial en aula, y un apego estricto a la formación docente recién recibida (en general no caracterizada por propiciar un constructivismo real), los hagan menos abiertos y horizontales. En efecto, ocurre que quienes ajustan su propia autopercepción con la evaluación que hacen sus estudiantes de sus prácticas, son quienes más tiempo llevan en el aula. El análisis de regresión logística confirma esto (Odd ratio= -.42,5; Sig: 0,009): ser docente con pocos años de experiencia, reduce en un 57,5%, la probabilidad de tener un alto puntaje en la escala CLES.

Tabla C. Modelo de regresión logística							
Variables en la ecuación		B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^a	rango novato	-,856	,329	6,757	1	,009	,425
	origen	,865	,351	6,066	1	,014	2,374
	índice de vulnerabilidad - Dummy	,802	,497	2,599	1	,107	2,230
	Mención a inclusión en PEI	,243	,491	,245	1	,621	1,275
	Puntaje de convivencia por colegio	,028	,060	,212	1	,645	1,028
	Constante	-2,603	4,468	,339	1	,560	,074

a. Variables especificadas en el paso 1: rango novato, origen, índice de vulnerabilidad - Dummy, Mención a inclusión en PEI, Puntaje de convivencia por colegio.

Mientras ninguna de las variables de “nivel sistémico” se muestran predictivas del constructivismo (el índice de vulnerabilidad asociado a la escuela, el nivel de “inclusividad” del PEI ni la convivencia en el colegio), aparece el origen del estudiante que evalúa como una variable predictiva. Como lo indican los coeficientes (Odd ratio= 2.374; Sig: 0,014), cuando el estudiante que evalúa es migrante aumenta en 237% la probabilidad de que el profesor obtenga un puntaje alto en la escala de constructivismo.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio plantean importantes pistas sobre la relevancia de las variables personales “educacionales individuales” en la conformación de una educación inclusiva y culturalmente sensible. Las variables de “nivel sistémico”, es decir las institucionales, no muestran la misma incidencia sobre las creencias multiculturalistas y las prácticas docentes constructivistas.

La formación inicial de los docentes parece clave. Este estudio confirma los diagnósticos ya levantados por Ruffineli (2013) y por el Censo Docente (Eduglobal, 2018) respecto al déficit de

³ Con 60,1% de certeza en la clasificación/predicción de los casos y los siguientes coeficientes del modelo: 431,571 correspondiente al Logaritmo de la verosimilitud -2, 0,048 al R cuadrado de Cox y Snell y 0,064 para el R cuadrado de Nagelkerke.



Aun cuando la mayoría de los docentes Autocomplacientes No Constructivistas es evaluado positivamente en el respeto de las otras culturas (77,3%) y en la consideración de las diversas culturas y nacionalidades de los estudiantes y apoderados (77,4%), alcanzan niveles significativamente menores que los otros dos grupos

formación inicial de los docentes para enfrentar contexto de diversidad y multiculturalidad. No obstante, se levantan alertas respecto a la formación de las nuevas generaciones de docentes, quienes concentran en este estudio las peores evaluaciones por parte de los estudiantes

Dada las características del grupo más joven de docentes, los **Autocomplacientes No Constructivistas**, se deduce que se requieren planes de estudio orientados a una educación culturalmente sensible, abierta y etnorelativa. Hasta ahora se aprecia en los docentes jóvenes una tendencia etnocéntrica con cierto daltonismo cultural⁴ y prácticas conductistas.

Finalmente, respecto al bajo nivel explicativo del “nivel sistémico” no es posible desestimar que, dada la baja consolidación de las políticas y los planes orientados a la educación en contextos de multiculturalidad, no sea posible aún identificar diferencias contextuales e institucionales entre las escuelas. Así mismo, es importante reconocer que ciertas limitaciones metodológicas de nuestro estudio, principalmente, su carácter exclusivamente cuantitativo y la propia extensión de la muestra, exigen futuros análisis para confirmar estos hallazgos.

...la relevancia de las variables personales de “nivel educacional individual”, por sobre aquellas contextuales e institucionales en un “nivel sistémico”.



BIBLIOGRAFÍA

- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Revista de Estudios Pedagógicos*, vol. 37, n° 2: 301-314.
- Barrios-Valenzuela, L. y Pelou-Julian, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3); 405-426.
- Bennett, M. (2004). Becoming Interculturally Competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (p. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Che Nidzam Che Ahmad, Wang Chiao Ching, Asmayati Yahaya, and Mohd Faizal Nizam Lee Abdullah. (2015) "Relationship between Constructivist Learning Environments and Educational Facility in Science Classrooms" *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 191, 2015. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.672
- González, O; Berríos, L y Buzarráis, M. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. *Revista de Estudios Pedagógicos*, vol.39, no.2
- Guizardi, M y Garcés, A. (2014). Estudios de caso de la migración peruana "en Chile": un análisis crítico de las distorsiones de representación y representatividad en los recortes espaciales. *Revista de Geografía Norte Grande*, 58: 223-240
- Hachfeld, A; Hahn, A; Schroeder, S; Anders, Y; Petra, S; Kunter, M (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale". *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, N°6: 986-996.
- Hachfeld, A; Hahn, A; Schroeder, S; Anders, Y; Petra, S; Kunter, M. (2015) Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teacher and teaching education*, vol. 48: 44-55
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Revista de Estudios Pedagógicos*, VolXLII, n°2: 151-169.
- INE (2018). *Segunda entrega de resultados definitivos Censo 2017*. Disponible en http://www.censo2017.cl/wpcontent/uploads/2018/05/presentacion_de_la_segunda_entrega_de_resultados_censo2017.pdf
- Jiménez, F y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la Escuela. Discursos del profesorado: en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 65: 419-441
- Joiko, S. y Vázquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Revista Calidad en la Educación*, no.45
- Kim, S. (2018). Left-behind children: teachers' perceptions of family-school relations in rural China. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-18.
- Leutwyler, B; Petrovic, D y Mantel, C (2012). Constructivist Foundations of Intercultural Education: Implications for Research and Teacher Training. *International Perspectives on Education*. BCES Conference Books, Vol. 10.
- Ministerio de Educación (2016). *Datos abiertos*. Disponible en: <http://datosabiertos.mineduc.cl/m>
- Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis Revista Latinoamericana*. Vol.17, no.49.
- Navas, L y Sánchez, A (2010). Actitudes de los Estudiantes de Pedagogía de las Regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la Presencia de Niños Inmigrantes en la Escuela: Análisis Diferenciales. *Psykhé*, vol. 19, n° 1: 47-60.
- Stefoni, C; Cienfuegos, I; Araneda, M; Stang, F y Valenzuela, F (2017). *Por una región minera diversificada y cosmopolita fraterna: Diagnóstico participativo y propuestas de política migratoria y de empleo para las ciudades de Antofagasta y Calama*: Ariadna Ediciones.
- Taylor, P.C. & Fraser, B.J. (1991, April). Development of an instrument for assessing constructivist learning environments. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.
- Taylor, P.C., Fraser, B.J. & White, L.R. (1994, April). The revised CLES: A questionnaire for educators interested in the constructivist reform of school science and mathematics. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307.
- Tijoux, M & Córdoba, M (2015). Prólogo: Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis Revista Latinoamericana. Volumen 14, N° 42*, pp. 7- 13.
- Wong Su Luan et al. (2010). CLES-ICT: a Scale to measure ICT Constructivist Learning Environments in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2* (2010) 295-299



SOBRE LAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN UAH

La Facultad de Educación UAH desarrolla distintas líneas de investigación vinculadas directamente con los problemas de equidad, desigualdad y calidad del sistema escolar, de modo de aportar al sistema educativo y a la política pública.

Estas líneas de investigación son:

- Mercado educativo y sistema escolar
 - Diversidad e inclusión educativa
 - Profesores y formación docente
 - Liderazgo y aula
 - Educación y trabajo
 - Educación superior

Te invitamos a visitar nuestra página Web para conocer nuestros proyectos de investigación en cada línea y los productos asociados

educacion.uahurtado.cl/investigacion/



