



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**ACTITUDES Y COMPORTAMIENTO DEL
PROFESORADO DE CHILE EN CONTEXTOS DE
ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNADO INMIGRANTE**

SANHUEZA, S.; FRIZ, M.; MORALES, K.

ACTITUDES Y COMPORTAMIENTO DEL PROFESORADO DE CHILE EN CONTEXTOS DE ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNADO INMIGRANTE*

Modalidad: comunicación oral

Susan Sanhueza Henríquez

Universidad Católica del Maule

ssanhueza@ucm.cl

Miguel Friz Carrillo

Universidad del Bío-Bío

mfriz@ubiobio.cl

Karla Morales Mendoza

Universidad Católica del Maule

kkarlamoralesmendoza@hotmail.com

Resumen

La Organización de Estados Iberoamericanos a través de la iniciativa *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, se ha planteado como objetivo elevar la calidad y la equidad educativa en la región y conseguir sociedades más libres y democráticas. Un aspecto esencial para alcanzar este desarrollo pasa por la promoción de sistemas educativos más inclusivos con la participación activa del profesorado agente clave para estas transformaciones. En este contexto, el estudio evalúa las opiniones que poseen estudiantes de educación primaria y secundaria ($N = 339$) sobre las actitudes y comportamientos instructivos del profesorado de centros educativos de Chile que escolarizan a niños y jóvenes extranjeros. Para ello, se empleó la *Escala de Actitud y Comportamiento del Profesorado ante la Diversidad* (Sanhueza, 2010). Los resultados revelan que los estudiantes perciben en sus profesores actitudes y comportamientos inclusivos y valoran principalmente el respeto, la escucha atenta y la ayuda que prestan a aquellos compañeros que van más lento. De interés resulta destacar que los estudiantes no ven un trato igualitario de parte de sus profesores y sienten que no se tiene en cuenta su

esfuerzo a la hora de evaluarlos. La escasa comunicación que mantiene el profesorado y el centro en general con las familias (inmigrantes/nativas) es percibida por el alumnado, situación que debería ser considerada en la formación del profesorado, para desempeñarse adecuadamente con educandos que presentan diferencias culturales, principalmente con población inmigrantes e indígenas. Respecto del estilo docente, los estudiantes manifiestan que sus profesores prefieren el trabajo en grupos y con apoyo de recursos didácticos para apoyar el aprendizaje. Dos son aspectos de interés para este trabajo, las diferencias en las respuestas en función del género a favor de las mujeres y en función de la etapa educativa a favor del alumnado de educación secundaria. Por otra parte, en el origen cultural (chilenos e inmigrantes) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas lo que podría explicarse por la adopción de pautas de comportamiento similares para ambos colectivos. Como se puede observar, la normalización en la atención educativa al alumnado inmigrante hace imprescindible una formación específica, destinada a que los profesores cuenten con competencias comunicativas interculturales y estrategias pedagógicas interculturales, para dar una respuesta educativa satisfactoria a todo el alumnado.

Palabras clave: inclusión, diversidad, cultural, actitudes, intercultural.

INTRODUCCIÓN

En Chile existe amplia documentación y estudios científicos sobre el rechazo grupal asociado a los fenómenos de estereotipos, prejuicios y discriminación, particularmente respecto de grupos de indígenas e inmigrantes (Merino, Quilaqueo y Saiz, 2008; Sanhueza, Cardona y Friz, 2011). En el caso de estudiantes inmigrantes, la percepción negativa de los compañeros se encuentra estrechamente vinculada con el maltrato, el prejuicio, el racismo y la discriminación que experimentan en el contexto escolar (Cárdenas, 2006; Hein, 2012). Según Cano y Soffia (2009), concluyen que la mayoría de los grupos inmigrantes en Chile ha sido objeto de discriminación y rechazo, explícito o implícito, lo que dificultaría su integración al sistema social, educacional y económico del país. Según Cárdenas (2006), la discriminación y el prejuicio se hace evidente cuando surgen tensiones entre diferentes grupos sociales que ponen en cuestionamiento los criterios fundamentales de organización y de segmentación social. En este proceso, se elabora un discurso en que el prejuicio y la discriminación hacia un grupo aparecen justificados desde ámbitos no completamente racista, sino porque los miembros de un grupo ocupan los espacios educativos, los trabajos y los servicios públicos, que deberían ser priorizados para los nacionales y por las enormes diferencias culturales que nos separarían de unos de otros, sean indígenas o inmigrantes (Cárdenas, 2006; Merino, Quilaqueo y Saiz, 2008; Pavez, 2012; Hein, 2012; Aravena y Alt, 2012). La discriminación percibida por los estudiantes se traduce en una negación, ocultamiento de conductas y rasgos culturales propios en el contexto escolar, como estrategia para disminuir o eliminar los prejuicios y la discriminación. Una forma de superar el racismo y la discriminación es profundizar estrategias pedagógicas interculturales (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008).

A nivel de políticas públicas, en Chile existe cada vez mayor conciencia de que vivimos en una sociedad multicultural. Es así como se observan progresivamente,

diversas prácticas sociales, mediáticas, que ponen en evidencia el fenómeno de la interculturalidad y multiculturalidad. Este hecho marca nuevos desafíos para comprender el fenómeno de inmigración, problemática que no es ajena a la educación, ni a la formación del profesorado. Es muy frecuente escuchar a profesores sufrir situaciones problemáticas e incómodas cuando se trata de enseñar en contextos multiculturales, lo que generalmente desemboca en reticencias, rechazos o desinterés por el alumnado que presenta diferencias culturales. Si bien existen múltiples causas que explican esta situación, la falta de modelos de formación adaptados a las diferencias culturales es una de las más documentadas. Por ejemplo, Calatayud (2006) señala que los profesores no están lo suficientemente formados para afrontar el reto que supone el fenómeno creciente de la inmigración que se refleja en las aulas en que conviven alumnos de diferentes culturas. Mientras que Rodríguez y Retortillo (2006) en un estudio realizado con estudiantes en proceso de formación inicial docente, concluyen que éstos manifiestan una actitud de aceptación hacia personas culturalmente diferentes, incluso llegan a verlas como un estímulo para su desarrollo profesional. Sin embargo, su falta de preparación les lleva a actuar con desaciertos, construyendo una representación de “un verdadero problema a afrontar”. La problemática de formación del profesorado preparados para desempeñarse con alumnos que presentan diferencias culturales y la representación de las diferencias como una problema que limita el desarrollo profesional, han de ser comprendidas y valoradas en su globalidad. En la primera dimensión se intenta que el profesor identifique las diferencias culturales de sus estudiantes y de esta manera, pueda transformar sus propias creencias respecto de la identidad cultural, la aceptación de culturas diferentes y creencias referidas a los estilos de enseñanza y el aprendizaje. En segundo orden, las disposiciones (actitudes) como empatía, solidaridad, apertura de mente son la mejor garantía para crear climas propicios que promuevan y respeten la diversidad cultural. Las concepciones se concretan en teorías implícitas y subjetivas que tiene el profesorado a través de las cuales intentan explicar sus actuaciones, mientras que el conocimiento profesional incluye el saber que proviene no sólo de la especificidad de las ciencias, sino también de la experiencia y de las relaciones con otros interlocutores. Como se puede observar, el profesorado da sentido al cambio cuando lo fundamenta en su propio conocimiento práctico y personal, así como en su propia experiencia. Si estos aspectos no son considerados en un modelo de formación se puede llegar a reforzar actitudes prejuiciadas, estereotipadas y negativas, con respecto a estudiantes que presentan diferencias culturales.

Cabrera y colaboradores (1999) señalan que este objetivo no se alcanza solamente añadiendo contenidos, sino que es necesario aportar nuevos enfoques formativos que contemplen la previsible heterogeneidad de los estudiantes y la capacidad para llevar a cabo tareas de investigación-acción. Esto contribuye a la mejora de la experiencia práctica, el dominio de la lengua común a los alumnos –la lengua mayoritaria– y un conocimiento, aunque sea superficial, de la lengua específica de las minorías, que le permita al menos entender los mensajes de los individuos que asisten a su aula y su centro educativo. Para Medina, Rodríguez e Ibáñez (2006) el reto conlleva capacitar al profesorado en el avance de la sociedad intercultural, facilitándole la interacción con otras culturas mediante el conocimiento de sus valores más representativos, sistema

educativo, planes de estudio, formas de trabajo en las clases, folklore, estilo de relación entre otras dimensiones. Como se puede apreciar, resulta muy importante la actitud que los niños y jóvenes ven en sus profesores, porque éstos captan inmediatamente el rechazo o acogida y adoptan actuaciones más o menos inclusivas (Soriano, 2001, Medina y Domínguez, 2006). Teniendo en cuenta los antecedentes expuestos, nos propusimos conocer la opinión que tienen estos alumnos sobre las actitudes y comportamientos del profesorado en aulas multiculturales.

MÉTODO

Enfoque y diseño

Esta investigación se adscribe a un enfoque metodológico cuantitativo, diseño no-experimental descriptivo del tipo encuesta, en coherencia con el problema en estudio (Gay y Airasian 2000). La recogida de los datos se obtuvo a través de un cuestionario administrado al alumnado de educación primaria y secundaria, en sus respectivos centros educativos.

Contexto y participantes

Por sus características geográficas Chile concentra básicamente dos polos de agrupamiento de población inmigrante. La primera, es el norte del país (región de Arica y Parinacota) que agrupa a la población fronteriza representada por los conglomerados peruanos, colombianos y bolivianos principalmente. En segundo lugar, la población inmigrante se concentra en la capital Santiago de Chile (zona centro del país), debido a su actividad comercial y productiva, que atrae a extranjeros que buscan insertarse en el mundo laboral. Precisamente el estudio se llevó a cabo en esta última zona, donde la población extranjera más representativa es peruana. La muestra definitiva ($N = 339$) quedó constituida por 108 alumnos extranjeros (32%) y 231 chilenos (68%) de tres establecimientos educativos de entre 6 y 17 años, encontrándose representadas las nacionalidades de Argentina (3%) Bolivia (3%), Colombia (5%), Ecuador (4%) y Perú (17%), entre las más significativas. La distribución por género es de 48% de hombres y un 52% de mujeres. Por niveles educativos, 219 alumnos (65%) cursaban educación primaria y 120 alumnos (35%) educación secundaria. Cuando se les consulta por su experiencia con personas de diferentes culturas, un alto porcentaje señala que comparte juegos (88%) y que se siente aceptado por sus compañeros (91%) y profesores (92%).

Variables e instrumento

Las actitudes y comportamiento del profesorado se midieron mediante un cuestionario diseñado por Sanhueza (2010) que constaba de dos partes y que debía ser respondido por los alumnos. La parte I contenía variables demográficas: curso, edad,

género, país de procedencia, años de permanencia en Chile, conocimiento de una segunda lengua y experiencia intercultural. La parte II incluía la *Escala de Actitud y Comportamiento del Profesorado ante la Diversidad*, a cuyos 16 reactivos se respondía expresando el grado de acuerdo utilizando una escala tipo Likert (1=No es cierto, 2= A veces es cierto, 3= Bastantes veces es cierto, 4= Siempre es cierto).

RESULTADOS

Si consideramos que se trata de una escala de cuatro puntos, los resultados nos indicarían que en términos generales la actitud y el estilo docente de los profesores estarían situados en un nivel positivo/moderado ($M = 3,15$). Sin embargo, luego de un análisis diferenciado podemos establecer que los estudiantes consideran que la actitud de aceptación de las diferencias ($M = 3,25$), está más desarrollada en los profesores que la implementación de prácticas inclusivas ($M = 3,05$).

Es importante señalar que si bien existe una actitud positiva/moderada, existen respuestas diferenciadas que son interesantes de analizar. Por ejemplo, la empatía, cuando a los estudiantes se les consulta si piensan que sus profesores entienden los problemas que pueden tener los demás y los tiempos que éstos dedican para conversar con ellos, desde la perspectiva de los encuestados resulta insuficiente ($M = 2,6$).

En relación con el estilo docente que predomina en las prácticas pedagógicas de los profesores se observa que éstos no consideran los intereses de los alumnos a la hora de planificar sus actividades ($M = 2,4$).

Tabla 1
Descriptivos en actitud y estilo docente del profesorado

Ítem	%					
	<i>M</i>	<i>DT</i>	NC	AV	BC	SC
Actitud del profesor (AC)						
Mi maestro es respetuoso conmigo	3.8	1.0	2	5	7	86
Me escucha con atención	3.6	0.9	3	4	12	81
Nos trata a todos por igual	3.7	0.8	46	28	16	10

Ayuda a los que van más lento	3.6	1.0	1	2	21	76
Es alegre, tiene buen humor	3.4	1.0	7	8	24	51
Atiende a los que tienen dificultades	3.3	0.8	2	5	42	51
Entiende los problemas de los demás	2.6	0.8	63	17	11	9
Tiene en cuenta mi esfuerzo	3.0	1.0	29	18	28	25
Hace cumplir las normas	3.5	0.8	5	17	29	49
Demuestra que soy importante para él	2.8	1.0	8	57	13	22
Tiene en cuenta nuestras opiniones	3.2	0.9	12	23	29	36
Dedica tiempo para conversar	2.6	1.0	38	19	20	23
Estilo Docente (ED)						
Prefiere que trabajemos en grupos	3.4	0.8	<u>2</u>	3	20	75
Nos enseña con muchos materiales	3.5	0.9	<u>1</u>	10	24	65
Un problema lo resolvemos	2.9	0.9	6	71	10	13
Conoce nuestros intereses	2.4	0.8	14	65	11	10

Particularmente, los estudiantes consideran que el principal valor de sus profesores es el respeto por todos los alumnos de la clase indistintamente de su origen cultural (86 %). De igual manera, valoran que sus profesores les escuchen con atención (81 %) y presten ayuda a aquellos compañeros que van más lentos en las actividades (76 %).

Un aspecto importante de mencionar es que los estudiantes consideran que no reciben un trato igualitario (46%) y que piensan que sus profesores no siempre tienen en cuenta su esfuerzo a la hora de evaluarlos (29%).

Respecto del estilo docente existe una valoración positiva sobre la metodología de trabajo grupal (75%) y el uso de recursos didácticos (materiales) para apoyar el aprendizaje (65%). Sólo a veces los profesores emplear como estrategia la resolución de problemas (71%). Al comparar estas respuestas de los estudiantes en función de la etapa educativa podemos observar que éstas se inclinan a favor de los estudiantes de educación secundaria. En este sentido, son los estudiantes de educación secundaria quienes creen que sus profesores hacen cumplir las normas ($T = -1,14$, $gl = 263,7$, $p = 0,05$), tienen en cuenta sus opiniones ($T = -1,87$, $gl = 270,4$, $p = 0,00$), dedican tiempo para conversar con ellos ($T = -1,04$, $gl = 268,4$, $p = 0,03$), y tienen la disposición a resolver un problema entre todos ($T = -0,27$, $gl = 274,1$, $p = 0,00$), a diferencia de lo que creen los estudiantes de educación primaria

CONCLUSIONES

Los estudiantes perciben en sus profesores actitudes y comportamientos inclusivos y valoran principalmente el respeto, la escucha atenta y la ayuda que prestan a aquellos compañeros que van más lento. De interés resulta destacar que los estudiantes no ven un trato igualitario de parte de sus profesores y sienten que no se tiene en cuenta su esfuerzo a la hora de evaluarlos. Este hecho podría relacionarse con una discriminación encubierta o sutil, donde los sujetos perpetradores del acto discriminatorio son incapaces de expresar sentimientos o emociones positivas respecto de los otros que no comparten su pertenencia. Son formas de discriminación que pueden ser no abiertamente racistas, pero que se realizan de forma que el sujeto de la acción no adquiere una mala conciencia sobre su conducta discriminatoria.

La escasa comunicación que mantiene el profesorado y el centro en general con las familias (inmigrantes/nativas) es percibida por el alumnado. Díaz Aguado (2006) plantea que los estudiantes que no comparten el marco de referencia dominante con otros perciben que sus tradiciones, lengua y experiencias son frecuentemente excluidas de la escuela, generando importantes niveles de frustración. En este sentido, constatamos un problema de incomunicación con las familias de los estudiantes, lo cual podría estar asociado al rechazo de las diferencias socioculturales, situación que debería ser considerada en la formación del profesorado, para desempeñarse adecuadamente con educandos que presentan diferencias culturales, principalmente con población inmigrantes e indígenas. Respecto del estilo docente, los estudiantes manifiestan que sus profesores prefieren el trabajo en grupos y con apoyo de recursos didácticos para apoyar el aprendizaje.

Respecto la edad, los resultados muestran que son los jóvenes quienes observan actitudes y prácticas más inclusivas en sus profesores, cuestión que podría ser explicada por cuestiones madurativas. Los adolescentes desarrollan una reestructuración de los valores, por lo que la influencia de los profesores, uno de los tres grandes agentes socializadores, junto con la familia y los amigos, es decisiva. Particularmente, los jóvenes provenientes de procesos migratorios, además de las crisis propias de su desarrollo biológico, se le imponen tensiones propias de la adquisición de una identidad que debe valorar estilos de vida y referentes culturales diferenciados. Esta competencia requiere de un mayor tiempo para su aprendizaje y de una mayor experiencia intercultural, aspecto que evoluciona conforme avanza en los ciclos/etapas educativas.

REFERENCIAS

- Aguaded, E. M. (2006). [La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO](#). Actas del V Congreso Internacional *Educación y Sociedad: Retos del s. XXI* (pp. 1-8). Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Aguado, M. T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educación Siglo XXI*, 22, 39-58.

- Alcañiz, M. (2006). Movimientos de población en la sociedad global. En J. Serafí (Coord.), *Migración e interculturalidad: de lo global a lo local* (pp. 53-76). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. y Rodríguez, M. (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. En M. A. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Calatayud, M. A. (2006). Formación en educación intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, 88, 73-84.
- Díaz Aguado, M. (2006). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública. México, D.F.
- Essomba, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. (coord.). (2006). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. 6ª ed. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Fornet-Betancourt, R. (2011). *La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento*. Conferencia Inaugural de la Cátedra Fray Bartolomé de Las Casas. Universidad Católica de Temuco.
- Freire, P. (2002) *La pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Quinta edición. México D.F.: Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
- García, J. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336(1), 89-109.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gay, L. R. y Airasian, P. (2000): *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*, Merrill/Prentice Hall.
- Hein, K. (2012). Migración y transición: hijos de inmigrante de origen Latinoamericano en su transición de la escuela al trabajo en Chile. *Revista de Estudios Transfronterizos*, Volumen XII, N° 1, pp. 101-126.
- Medina, A. y Domínguez, C. (2006). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. En A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez (Coord.), *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación* (pp. 13-27). Madrid: Pearson Prentice-Hall.

- Medina, A., Rodríguez, M. e Ibañez, A. (2006). Interculturalidad: Formación del profesorado y educación. Madrid: Pearson.
- Merino, M., Quilaqueo, D. & Saiz, J. (2008). Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile. *Revista signos*, 41(67), 279-297
- Ministerio del Interior de Chile (2008). *Informe de estadísticas de inmigración en Chile*. Santiago de Chile.
- Norambuena, C. (2004). Chile y sus nuevos inmigrantes: ni acogidos ni rechazados, *Revista Universitaria*, N° 85, Vicerrectoría de Comunicaciones y Extensión de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Quellet, F. (2002). L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ . Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, n° 129, juin 2002 : 146-167.
- Quilaqueo D. y Quintriqueo S. (2008). Formación docente en educación intercultural en contexto mapuche en Chile. *Cuadernos interculturales*, N° 10, pp. 91-110.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago: LOM Editores.
- Rodríguez, H. y Retortillo, A. (2006). El prejuicio en la escuela. Un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de 5º de primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 133-150.
- Sanhueza, S., Cardona, C. y Friz, M. (2011). La dimensión personal y social de la comunicación intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante (España). *Papeles de Trabajo*, 21, 37-61.
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 11, No. 2, 2009-10-08.
- Soriano, E. (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid, La Muralla.
- Soriano, E. (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La muralla.

*Este artículo presenta resultados del Proyecto FONDECYT N° 1140864 titulado Desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en estudiantes universitarios de las regiones del Maule, Bío-Bío y La Araucanía, financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile.