

**El discurso y práctica de los docentes de Ciencias Sociales de Quinto
Básico en aulas multiculturales de niños y niñas migrantes de alta
vulnerabilidad**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL
TÍTULO DE PROFESOR(A) EN EDUCACIÓN
BÁSICA CON MENCIÓN EN CIENCIAS
SOCIALES.

INTEGRANTES:
CASTIZAGA CID, LUIS GUILLERMO
GONZÁLEZ VILLAR, NICOLE DENNISSE

PROFESOR GUÍA:
CARLOS BUSTOS REYES.

SANTIAGO, CHILE
AÑO 2018

RESUMEN

El presente trabajo de investigación, surge a partir del interés por el análisis del Discurso y la Práctica pedagógica en un aula multicultural, además de su relación con la práctica en sala de clases que tienen los profesores de Ciencias Sociales de Educación Básica en establecimientos educativos de niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.

Tras el explosivo fenómeno migratorio de los últimos años, Chile, y en especial a Santiago, se ha convertido en el destino de muchos migrantes, los cuales aspiran a mejorar su situación económica, buscando tanto su estabilidad como la de sus familias. Esta situación implica que se genere un desplazamiento de familias con sus hijos e hijas, los cuales paulatinamente se han ido insertando al sistema educativo de Chile. Esta es una de las causas de la conformación de entornos multiculturales en algunas escuelas, lo cual pone de manifiesto el cómo se incorporan al sistema educativo los niños y niñas migrantes.

A partir de esto, se propone explorar el cómo el docente de Historia trabaja su discurso y prácticas pedagógicas en el aula, desde el proceso de integración y adaptación de los planes y programas escolares, en un ámbito multicultural en escuelas y/o comunidades educativas.

La investigación es de tipo cualitativo interpretativo, y toma como fuente de información a docentes de Ciencias Sociales de tres establecimientos municipales de las comunas de Santiago y Conchalí.

AGRADECIMIENTOS

Dedicada a todas aquellas personas que han contribuido al proceso y conclusión de este trabajo. Especialmente a nuestros familiares, amigos, profesores y parejas.

Luis y Nicole.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1. HIPOTESIS.....	11
2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	12
2.1 OBJETIVOS GENERALES.....	12
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
3. LIMITACIONES	13
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	15
2.1 MIGRACION.....	21
2.2 NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO	24
2.3 MULTICULTURALIDAD Y EDUCACION	29
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	33
3.1 TIPO DE ESTUDIO	33
3.2 ENFOQUE Y DISEÑO DE ESTUDIO	36
3.2.1 ESCENARIO Y ACTORES	38
3.2.2 ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA	40
3.2.3 OBSERVACIÓN EXTERNA O NO PARTICIPANTE.....	42
3.3.1 PAUTA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA.....	44
3.3.2 PAUTA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE	47
3.3 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD	50
3.3.1 VALIDEZ	51
3.3.2 CONFIABILIDAD	51
CAPITULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	52
4.1 RECOGIDA DE INFORMACIÓN O TRABAJO DE CAMPO	52
4.2 ETAPAS DE ESTUDIO	53
4.3 FACILIDADES Y DIFICULTADES DEL ESTUDIO	53
4.3.1 FACILIDADES Y DIFICULTADES DE ENTREVISTA SEMI- ESTRUCTURADA.....	53
4.3.2 FACILITADORES Y DIFICULTADES DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE	54
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE DATOS	55
5.1 ANÁLISIS DE CATEGORÍAS O DIMENSIONES DE ENTREVISTA SEMI- ESTRUCTURADA.....	56
5.1.1 ANÁLISIS DE INFORMACIÓN DE ENTREVISTA SEMI- ESTRUCTURADA.....	58

5.2 ANÁLISIS DE CATEGORÍAS O DIMENSIONES DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE	62
5.2.1 ANÁLISIS DE INFORMACIÓN DE LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE	63
5.3 ANÁLISIS DE CATEGORÍAS O DIMENSIONES DE VINCULACIÓN DIRECTA ENTRE LOS INSTRUMENTOS DE ESTUDIO.....	68
5.3.1 ANÁLISIS DE INFORMACIÓN: VINCULACIÓN DIRECTA ENTRE LOS INSTRUMENTOS DE ESTUDIO	69
CAPITULO VI: CONCLUSIONES	72
6.1 SUGERENCIAS Y/O RECOMENDACIONES	74
6.2 SÍNTESIS.....	75
BIBLIOGRAFÍA	76
CAPÍTULO VII. ANEXOS DE INVESTIGACIÓN.....	81
5.1 TABLA DE RECOPIACIÓN: ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADA.....	82
5.2 TABLA DE RECOPIACIÓN: OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE	118
5.3 CARTA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.....	125

INTRODUCCIÓN

El siguiente problema de estudio, nace a raíz de la inquietud de conocer cómo se vivencia la Educación Multicultural en el aula con niños y niñas de alta vulnerabilidad, dentro del cual los migrantes forman parte importante de este fenómeno. Así como también, conocer de modo más profundo, el cómo a partir de la experiencia de lo cotidiano, establecen el significado de este nuevo escenario socio-cultural en la educación.

Este estudio es el Seminario de grado para optar al título de Profesor(a) en Educación Básica con Mención en Ciencias Sociales. Los investigadores buscan analizar el cómo los docentes transmiten su discurso y práctica pedagógica al estudiante en este nuevo escenario, es decir, cómo construyen el significado de la multiculturalidad a través de su visión de la educación, entendiendo los nuevos cambios que se generan en educación con la inclusión de migrantes dentro de las aulas, los cuales podrían aportar culturalmente a nuestra sociedad.

Para esta investigación, se ha revisado literatura, enfatizando principalmente en las realizadas por C. Stefoni (2003), así como también en los trabajos del Colectivo Sin Fronteras (2007) y de Unicef (2010), entre otros. Estas lecturas se realizan antes y durante el trabajo de campo, y nos dan un marco de referencia para el estudio con el fin de conocer documentación oficial relacionada con el problema de investigación. (Pérez Serrano, 1994)

Al ser una investigación de tipo cualitativa, se realizará un estudio de campo y una entrevista semi-estructurada a los docentes, las cuales se realizarán en los cursos de Quinto Año Básico de la Escuela República Oriental del Uruguay, Escuela República de México y Escuela Básica Valle del Inca, instituciones públicas municipalizadas ubicadas en las comunas de Santiago y Conchalí.

Incluir la multiculturalidad en el aula significa un cambio de actitud importante por parte de los actores educativos, y un compromiso de la institución para mejorar sus prácticas pedagógicas. Es necesario romper con los esquemas educativos tradicionales y con la homogenización de la enseñanza, para así permitir la mejora en la calidad de la educación para todos los estudiantes, y no sólo para algunos. El

profesor y la escuela educan para el futuro, para construir la historia, educando y siendo educados con respecto a los conflictos que produce el sistema.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las movilizaciones de la última década han puesto en el centro del debate a la Educación, pasando de ser algo tan solo relacionado a lo “académico” a ser un tema más transversal. Esto da cuenta de su importancia, la que se vincula principalmente al cómo la educación cumple un rol en la movilidad social, así como también aporta a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

En el campo de la educación han existido distintos paradigmas educativos, los que han demandado que la escuela movilice y renueve permanentemente su quehacer. La educación formal se ve permanentemente impactada por cambios a nivel social, así como también por cambios propios del desarrollo teórico y científico, los cuales exigen su permanente actualización.

Dentro de la educación encontramos diversas visiones y sujetos, por lo que uno de los grandes desafíos de esta y a los que hoy deben responder la educación institucionalizada es a la promoción de una educación inclusiva. Para Sapon-Shevin (2011) el desarrollo de aulas inclusivas implicaría que los docentes reconozcan las diversas formas en que los estudiantes se diferencian entre sí ya sea por aspectos, como clase, género, etnia, origen familiar, orientación sexual, lengua, capacidades, tamaño, religión, etc. Además de la valoración de esta diversidad, diseñando y aplicando respuestas productivas y sensibles. Definir la inclusión de esta forma requiere redefinir otras prácticas en las aulas. (p. 106)

En Chile se encontraban hasta mediados del año 2017 aproximadamente unas 960.000 personas migrantes, las cuales corresponderían al 5,5% de la población del país, según cifras del Departamento de Extranjería y Migración (DEM) y la Policía de Investigaciones (PDI). Estas cifras revelan la realidad actual del país, considerando que en la última encuesta Casen (2015), los migrantes en Chile no llegaban a los 500.000, lo que ha llevado a constantes ajuste en las leyes de migración. Los migrantes en Chile provienen principalmente de Perú, Argentina, Ecuador, Bolivia, Colombia, Venezuela y Haití, generando un desplazamiento de grupos familiares completos, como también individual. Esta situación ha llevado a que las políticas sociales trabajen por una igualdad de condiciones, a través de programas para la inserción de los estudiantes migrantes, ante el aumento de estos al sistema educativo, especialmente en las comunas que albergan a la mayor cantidad de extranjeros de la Región Metropolitana como son Santiago, Recoleta e Independencia.

Consideramos que el tema de la Multiculturalidad es complejo, encontrándose vigente en el discurso de las autoridades como prioridad en las políticas educativas y buscando dar respuesta tanto a los principios de igualdad como de calidad de la educación. Es por esto, que se debe tener en cuenta, frente a estas emergentes necesidades educativas de los alumnos migrantes, que se hace cada vez más necesario eliminar las barreras que enfrentan muchos alumnos para acceder a estudiar en las diferentes escuelas. Para ello, las autoridades crearon el Plan de Atención a Migrantes, en respuesta a una necesidad de atención a los migrantes en Chile; así también, se ha firmado un decreto denominado Plan Chile te recibe, el cual elimina el cobro de aranceles para visas de niños y adolescentes, regularizando la situación al llegar a Chile, lo cual ha ayudado a que los estudiantes migrantes puedan insertarse de forma más efectiva a esta sociedad.

A partir de lo anterior, el Estado debe asumir un rol importante y dinámico en el ingreso de los migrantes al sistema de educativo, tal cual lo establece la Ley General de la Educación, señalando a través de principios como la Diversidad, la Integración y la Interculturalidad, que: “El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.”, “El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.”, “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.” (Art.3 Ley 20.370).

Por otra parte, si bien no ocurre en todos los establecimientos, se ha evidenciado en muchos casos lo siguiente: “La inserción de los niños y adolescentes a las escuelas es de forma segregada y sin una mayor interacción con los niños chilenos en este contexto se da esencialmente en aquellos centros educativos que han preferido expresamente atender dentro de sus aulas a niños y niñas migrantes y de alta vulnerabilidad. ” (Extranjería.Gob, 2015, p1). Por lo anterior, es que con las nuevas políticas sociales que se han implementado, se busca que participen de los programas y que puedan: “Recibir beneficios estatales, como pase escolar, seguro escolar y beca de alimentación y textos escolares, en igualdad de condiciones que el resto de los y las niños y niñas, y estudiantes chilenos que lo requieran” (Mineduc, 2017, p1).

La educación institucionalizada cumple un rol fundamental en el desarrollo de la sociedad, ya que es ella la encargada en la preparación de los niños y niñas para la vida conforme la cultura, normas y costumbres de la sociedad. A partir de esto, es

que como reflejo de la sociedad, la educación escolar se ve involucrada con respecto a los cambios que ocurren ya sea a nivel social, académico e investigativo. Por consiguiente, la escuela, entendida como la institución donde ocurre la educación formal, se verá impactada por los cambios de la sociedad, por lo que se espera de ella el dar cuenta de las exigencias que la sociedad le demanda.

1. HIPOTESIS

Por ser una investigación enfocada en lo cualitativo, se trabajará con supuestos, ya que las hipótesis se irán desarrollando durante el transcurso de la investigación. No obstante, hay ciertas nociones de lo que se espera encontrar y a partir de esto es que se proponen las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el discurso y práctica de los docentes de Ciencias Sociales de Quinto Básico en aulas multiculturales de niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad?
- ¿El discurso y la práctica de los docentes de Ciencias Sociales varía según las variables de nacionalidad/etnia en los niños y niñas de Quinto Básico con alta vulnerabilidad?

La relevancia de estos supuestos radica en el reconocer y comprender las dificultades del proceso de integración socio-cultural dentro de un aula de clases. Así también, la importancia del discurso y la práctica por parte de los docentes, pensando en cómo el desarrollo cognitivo, social y afectivo influyen sobre el aprendizaje del área; la capacidad de abstracción creciente, la empatía y consideración de los derechos de los demás, que van desarrollándose a lo largo de la Enseñanza Básica y que, a la vez, posibilitan y son facilitados por los profesores.

Estos supuestos surgen pensando en cómo los profesores implementan los planes y programas de Ciencias Sociales para que los y las estudiantes puedan participar activamente, integrando tanto a estudiantes migrantes como estudiantes chilenos en el aula, logrando así un aprendizaje efectivo.

2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

2.1 OBJETIVOS GENERALES.

- Caracterizar el discurso y las prácticas pedagógicas que utilizan los(as) docentes de Ciencias Sociales para la enseñanza en un Quinto año Básico en una escuela Multicultural, de niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad en la Región Metropolitana.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar las practicas pedagógicas del(a) docente de Ciencias Sociales que inhiben o potencian a la Inclusión /Exclusión considerando las variables de nacionalidad y/o etnia, en un contexto de niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.
- Reconocer tensiones entre el discurso y la práctica pedagógica de los(as) docentes de Ciencias Sociales para la enseñanza en un Quinto año Básico, en una escuela multicultural con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.
- Caracterizar el sentido del discurso y práctica pedagógica en los docentes de Ciencias Sociales para la enseñanza en un Quinto Año Básico dentro de una escuela multicultural con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.

3. LIMITACIONES

Las limitaciones que pudiesen generarse durante el desarrollo de esta investigación son más bien de carácter práctico y teórico, en cuanto a las dificultades de los establecimientos y el desarrollo de las entrevistas y observaciones de los docentes en sus aulas de clases.

En primer lugar, los problemas de tiempo de los docentes para la realización de la entrevista. Para esto, se requerirá flexibilidad y responsabilidad por parte de los investigadores, ya sea en adecuarse a los horarios de los y las docentes, como también en cumplir con las exigencias que ellos/as impongan.

Por otra parte, al realizar el estudio en tan solo tres establecimientos, podrían también presentarse ciertas limitaciones con respecto a las implicaciones, pensando en que los estudios de casos no son extrapolables a una generalización, pudiendo ser difícil ver tras los resultados un cambio o recomendación en cuanto a las políticas generales de educación. Sin embargo, lo anterior no niega el aporte de esta investigación, pensando en que indagará en sujetos dentro de espacios educativos, lo que podría proporcionar datos útiles y específicos para las escuelas en las cuales se realizó el trabajo de investigación.

Otra limitación podría relacionarse con la vigencia en cuanto al tema de la inmigración, puesto que resulta ser un tema controversial y muchas veces, conflictivo, por lo cual el estudio podría afectarse a causa de la tensión que pudiese haber entre los sujetos a investigar y el tratamiento del tema. Por consiguiente, la reacción que pudiese generarse en los sujetos que serán parte del estudio, podrían generar contradicciones a partir de su experiencia y opinión frente a esta temática, lo que podría resultar perjudicial para el desarrollo de esta investigación.

A partir de lo anterior, es que podría haber dificultades también al analizar las observaciones no participantes y hacer el contraste entre discurso y práctica, ya que podría no evidenciarse lo requerido por la pauta de observación, en el caso de que los docentes de Historia, Geografía y Ciencias sociales se comporten direccionados por la multiculturalidad, tomando una actitud correcta en las clases y modificando conductas debido a la presencia del observador/a.

Por último, como esta investigación requiere trabajo de campo en escuelas, podrían surgir problemas relacionados al contexto de paralizaciones y movilizaciones de estudiantes o docentes, por lo cual es de suma importancia realizar las entrevistas y

observaciones en los tiempos establecidos, así como también el disponer de centros de observaciones y docentes disponibles para las muestras.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

Podríamos definir al discurso, como el lugar desde donde se proponen los modelos de identificación y conjunto de significancias que organizan las diferentes identidades sociales y culturales; por lo tanto: “El discurso pedagógico es un acto generativo de enseñanza-aprendizaje, dado entre enseñanza-aprendiz, quienes usan y buscan los conocimientos; se relaciona con los procedimientos en la adecuación del método y en la práctica social contextualizada” (Leal, 2009, p. 61).

El discurso pedagógico es el encargado de sustentar la reproducción cultural, la cual guarda relación en cómo se conforma la organización de la sociedad. En consecuencia, es un acto el cual genera enseñanza-aprendizaje, y es conocido como practica pedagógica, que a su vez trasmite el conocimiento que se encarga de reproducir la cultura en la sociedad. No pretende en modo alguno legitimar el discurso del profesor porque sí, sino más bien, invocar su función orientadora y mediadora, facilitando la construcción de la identidad del educando. Dentro de esto, la comunicación es elemento determinante en el docente, “en primer lugar porque el lenguaje hablado es el medio a través del que se realiza gran parte de la enseñanza y también a través del cual los estudiantes muestran al profesor gran parte de lo que han aprendido” (Casden, 1991).

Coll y Edwards (1996), nos dicen que “el análisis del discurso educacional, y más concretamente el habla de profesores y alumnos, es esencial para seguir avanzando hacia una mayor comprensión del porqué y cómo aprenden o no aprenden, los alumnos y de por qué y cómo los profesores contribuyen a promover en mayor o menor medida ese aprendizaje”. Entonces encontramos dentro del discurso pedagógico dos tipos; uno sería el regulativo, con el cual se construye una identidad social; y un discurso pedagógico instruccional, el que regula la forma de transmitir el conocimiento. ”

A partir de lo anterior, es que obtenemos una definición más concreta de un discurso pedagógico, el cual nos permite regular la distribución, reproducción y producción de los textos pedagógicos, así como también qué se debe y puede enseñar.

En Chile, es el Estado el que define los Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios, los cuales deberían implementarse en la mayoría de las escuelas. Por lo que también es importante recordar, el cómo el curriculum, a través de sus planes y programas, toma un papel de organizador de los conocimientos que se

debe impartir dentro de los niveles educativos. Esto establece que el discurso pedagógico se especifica en una propuesta curricular determinada, la cual resume el conjunto de objetivos educativos, actividades de aprendizaje que se programa para tal fin, así también la misión, clima y la filosofía de la institución, socialización que afronta los diversos agentes educativos, normas de convivencia institucional; contenido educativo y planes de estudio.

Entonces, la propuesta curricular comprende tanto lo que se enseña y lo que debe aprender los alumnos al interior de cada institución educativa. Esta propuesta curricular no solo afectaría al alumno, sino también se verá reflejado en el docente, a través de la continua interacción entre el alumno y docente, ya que es donde construyen y viven el currículo. Esta propuesta curricular, se manifiesta y explicita a través de intenciones y acciones deliberadas; realizando una práctica específica, ya que esto se extienden en un conjunto de aprendizajes informales, de naturaleza involuntaria, que conforma lo que conocemos como “currículo oculto” y esta se desarrolla de modo paralelo a la propuesta del currículo formal en las instituciones educativas.

El currículo oculto puede ser aquel que hace referencia a aquellos conocimientos, destrezas, valores y actitudes, los cuales son adquiridos dentro de procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula, pero que no necesariamente están asociados a los contenidos determinados y exigidos por los planes y programas de educación, aunque actúa de manera eficaz en el proceso educativo entre los estudiantes y los profesores. El currículo oculto se debiese comprender como un proveedor de una enseñanza latente, oculta y no explícita, como nos dice Torres Santomé (1994, 198): "... Todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional". Por lo tanto, se refiere a todos aquellos aspectos que tiene la vida diaria de las escuelas, pero que están vigentes en cualquier tipo de intervención educativa.

El docente traslada al aula sus propios comportamientos culturales y pautas, ya que el currículo oculto es la forma que estos comportamientos culturales, pautas, valores, actitudes y prejuicios que se encuentran en el aula, si bien los docentes no son conscientes de su currículo oculto y los mensajes que comunican a sus alumnos, es primordial que se identifiquen sus elementos para adecuarlos a los principios de la educación intercultural.

Rol del profesor Historia.

Históricamente a los ciudadanos no se les enseña a cuestionar, ni menos a reflexionar acerca de lo que los rodea. Tampoco se suele dar la oportunidad de reflexionar y analizar la educación que se les transmite, sino más bien, se imponen normas coercitivas, rozando lo militarizado, impuesto por “aquellos que saben más”, pero que muchas veces no entienden el contexto de una sala de clases o la realidad de un profesor y sus estudiantes.

Diversos son los contenidos impartidos a los estudiantes de Pedagogía en Historia; el cómo han sido los procesos por los cuales atraviesa una cultura, la adaptación del hombre al cambio climático, cómo diversas culturas han arrasado sobre otras, la infinidad de tecnología que ha generado el hombre (con beneficios y daño al ecosistema), grandes héroes y momentos históricos, etc. Además, el cómo aprenden los estudiantes, métodos de aprendizaje y enseñanza, evaluación, funcionamiento del sistema educativo, etc.

Ahora bien, ¿se enseña que la realidad puede ser modificada?, ¿que la historia puede ser transformada, cuestionada, replanteada?, ¿se generan en conjunto medidas para hacer historia?, o bien ¿se les enseña cómo construir un mundo nuevo?

Si el profesor o profesora de Historia no es llamado a reflexionar sobre lo anterior, es de esperar que pudiese irremediablemente repetirse esta dinámica en establecimientos educacionales, y cómo no, también en los y las estudiantes.

Si se observa la Misión y Visión de diversos establecimientos educacionales, podemos encontrar expectativas como, por ejemplo, la formación de personas íntegras que contribuyan al desarrollo de esta sociedad, personas intelectualmente inquietas, personas aptas para ser profesionales, capaces de integrarse activamente en su entorno social, etc. A partir de esto, surgen las siguientes preguntas: ¿Dónde quedan las personas que quieren transformar la historia y construir mundo nuevo?, ¿Dónde están los que quieren transformar la sociedad en beneficio de todos y todas?

Aquí es donde es relevante el profesor de Historia y sus múltiples roles y deberes, como lo menciona Villa (2012): Educador, Investigador, e Interventor social.

a) El profesor de Historia como educador

Es necesario afirmar que el profesor debe ser siempre un educador, tal cual lo dice Freire: “No hay profesor, sino un coordinador, que tiene por función dar las informaciones solicitadas por las informaciones solicitadas por los respectivos participantes y propiciar condiciones favorables a la dinámica del grupo, reduciendo

al mínimo su intervención directa en el curso del diálogo” (2002). Se entiende por lo tanto, que el profesor es el educador, pero que la construcción de la educación también es tarea de los estudiantes, siempre y cuando se les entreguen las herramientas necesarias para que lo hagan, que es la tarea de todo profesor, ya sea de Historia o de otra asignatura.

El Profesor de Historia educa para el futuro, para construir la Historia, para educar y ser educado con respecto a los conflictos que produce el sistema, como lo es la multiculturalidad y su inclusión en la sociedad y la educación. El profesor de Historia debe acabar con el: adaptarse, amoldarse y continuar, que suelen ser los valores impuestos por la clase dominante.

b) El profesor de Historia como investigador

Salazar (2006) señala: “el rol del profesor es un enlace entre el aula y lo que pasa en la calle, un “lleva y trae” permanentemente de manera más consiente”, además, debe ser “ante todo un investigador”. No debe resultar en vano que en la formación del futuro profesor esté la Investigación presente, la cual se imparte en pos de fortalecer su rol.

El profesor de Historia puede generar un espacio de investigación dentro del aula de clases; ya sea estudiando a las nuevas generaciones, o en el caso de lo que nos interesa, al nuevo escenario educativo con niños y niñas migrantes, así como también entregando, y esto va de la mano con los otros dos roles mencionados, las herramientas para que sus estudiantes también se interesen por la investigación. El profesor de Historia utiliza la memoria, la oralidad, la observación y el estudio de casos; y debería estar completamente apto para ello, porque fue preparado.

c) El profesor de Historia como interventor social

Faraldo (2012) habla de “cambiar, modificar, transformar, en definitiva mejorar el ámbito donde estamos actuando”. Es en este proceso de modificación y transformación que el profesor de Historia debe asumirse como interventor social, generando en sus estudiantes políticas sociales, en dirección de la justicia social. Es importante tomar en cuenta, y aportando a nuestro problema de investigación, el que el Profesor de Historia en este rol intervenga a partir de la multiculturalidad y la promoción de una educación inclusiva

Relación entre el discurso y la práctica pedagógica.

Todos quienes han pasado por un sistema educativo formal ya sea como estudiante, practicantes o docentes, conocen el discurso, didáctica y forma de relacionarse que tienen los docentes con sus estudiantes. El decir y el actuar de los docentes frente a un grupo dependerá de muchos factores, por ejemplo, sexo, edad, lugar de estudios, asignatura que imparte y por supuesto experiencia de vida en su formación de valores y creencias.

En primer lugar, los contextos situacionales y lingüísticos particulares proponen determinados discursos, los cuales permanecerán ligados a ellos. El lenguaje y las formas de habla o discursos se mantienen anclados a un plano semántico característico dentro de un determinado contexto y/o situación histórica, social y cultural específica. Es así, como el discurso va a reflejar siempre el contexto más amplio de relaciones sociales en cuya dinámica se generan todos los elementos de forma y contenido del lenguaje (Ponzio, 1998). Es decir, todo el repertorio de juicios de valor y puntos de vista, y por lo tanto, las expresiones con las que nos comunicamos tanto a nosotros mismos como a los demás nuestras acciones, deseos y sentimientos.

Por otra parte, y en lo que se refiera a la Práctica, son diversos los enfoques de investigación que han estudiado cuáles son los procesos cognitivos que orientan las acciones de los profesores. De acuerdo a Medina (2006), se reconocen dos tendencias en el estudio del paradigma del pensamiento del profesor:

- a) De los contenidos, es decir, los diversos constructos que configuran el pensamiento educativo y la dimensión personal del profesorado, como son las creencias, teorías implícitas, representaciones sociales, entre otros.
- b) De los procesos, que se refieren a la forma en que dichos constructos son modificados por las experiencias cotidianas de los profesores.

El pensamiento de los docentes se ha estudiado a partir de las creencias y las teorías implícitas que los docentes tienen acerca de distintos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se cree que dichas creencias configuran teorías implícitas, es decir, un sistema o perspectiva conceptual personal e idiosincrático que permite a los docentes afrontar las diversas situaciones que se presentan en el contexto escolar (Medina, 2006), a partir de las cuales se busca la comprensión de por qué los docentes actúan de determinada manera en el ambiente de aula. Es por esto, que las creencias tienen afinidad con la cultura social en tanto guía la conducta de las

personas (Chan & Elliott, 2002), y es posible encontrar disonancia entre lo que la persona cree y lo que efectivamente hace (Torrado y Pozo, 2006).

En la práctica pedagógica se plasman las acciones del discurso pedagógico, esto quiere decir que la práctica reconoce un orden regulado y específico que norman el discurso. El discurso que sucede en el aula no pertenece únicamente al docente. También los alumnos son emisores de mensajes, esto es cuando preguntan, responden o exponen algún argumento.

Esto permite establecer que la concordancia entre las prácticas y los discursos no es tarea fácil, ya que dichas relaciones se establecen por ser dinámicas, regulativas, incluyentes y a la vez excluyentes. Sin embargo, la tarea reside en ubicar regularidades, determinar vínculos, señalar fisuras y fijar contradicciones.

A su vez, el discurso y la práctica pedagógica se representan en el sujeto del discurso pedagógico del docente. De esta forma, la práctica pedagógica se reduce a actividades de aula centradas en un saber específico, olvidando que la acción pedagógica promueve el dialogo intercultural, y diversas modalidades de encuentro pedagógico y acercamiento a la realidad: aprendizaje y formación.

Entonces, cuando se refieren a las prácticas que tienen lugar en los centros escolares, se deben observar las diferentes estrategias y destrezas, conocimientos y valores que de una manera oculta y explícita se promueven en el aula. Dentro del proceso educativo, los niños y niñas van siendo parte de una comunidad y adquieren un estado de conciencia de su existencia como grupo particular y que ordenan la comunicación, la acción del pensamiento, del habla, oposición y disposición de los diferentes actores en la escuela, entendiendo que la práctica pedagógica es donde se genera la interacción del docente.

2.1 MIGRACION

La migración acontece desde tiempos remotos, generándose a partir de la necesidad de cada individuo de buscar mejores oportunidades de vida, y que se ha suscitado en los últimos tiempos, principalmente por problemas políticos, sociales, económicos y culturales, entre otros. Esta situación ha producido cambios en los países, incidiendo en aspectos como, por ejemplo, el comportamiento cultural y lingüístico, así también, repercutiendo en la economía de las zonas donde se generan estos cambios.

Hay diferentes miradas acerca de la migración como fenómeno, por lo que no se tiene una definición única. Algunos la definen como un cambio de condición político, otro ambiental, pero cualquier desplazamiento dentro de una ciudad o frontera merecerá ser observado como migración desde la demografía. Dentro del aporte de teóricos que especifican el fenómeno de la migración podemos mencionar: “Desplazamiento con traslado de residencia de los individuos desde un lugar de origen a un lugar de destino o llegada y que implica atravesar los límites de una división geográfica” (Organización internacional de migración, 2003:2). “Como fenómeno social, la migración ha estado siempre presente en la historia de la humanidad motivados, permanentemente por la búsqueda de mejores condiciones de vida, de seguridad económica, social y hasta por el resguardo de la integridad personal” (Colectivo sin frontera, 2004:13). Por lo tanto, la migración es un fenómeno que tiene muchas aristas, dependiendo del motivo que generó este movimiento espacial o de desplazamiento, el cual habitualmente ocurre en Latinoamérica con el objetivo de buscar mejores oportunidades de vida para las personas, muchas veces, porque en sus lugares de origen actuales no tienen oportunidades o estas no satisfacen las necesidades de los individuos. “Muchos migrantes salen de su país por razones económicas. Algunos van en busca de mejores perspectivas socio económicas y aspiran a trabajar en el exterior.

Otros enfrentan la extrema pobreza en su país de origen y no ven otra alternativa que emigrar para sobrevivir.” (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Migrantes.2005:17). “Los migrantes se desplazan no sólo para ayudarse a sí mismos sino también para ayudar a sus familias; enviando dinero a su país permiten a sus familiares llevar una vida mejor” (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Migrantes.2003:18). A su vez, este migrante solo o junto a su familia, se ve enfrentado a múltiples barreras legales, de comunicación, de acceso

etc., “Más aún, como no-ciudadanos, usualmente gozan de menos derechos que la población nativa. Ellos sufren directamente de la idea tan difundida que afirma que los migrantes no tienen derecho a la protección total” (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Migrantes.2005:21).

Chile en materia internacional, ha sido partícipe de varios tratados de Derechos humanos, y también participante del Mercosur, el cual ha realizado varias recomendaciones en cuanto educación y sus necesidades, entendiendo que la educación se basa en un enfoque contemple la diversidad de identidad y capacidad de las personas. Para lograr estos objetivos, se busca utilizar medidas educativas para atender diversidades, tales como: educación intercultural, educación con enfoque de género, adaptación del currículo. (Organización de Estados Americanos (OEA), 2000 al 2003, p4).

La Sección Estudios del Departamento de Extranjería y Migración (DEM) elaboró el año 2017 un completo Reporte Migratorio que da cuenta de la población extranjera residente en Chile. Consiste en una publicación que analiza el fenómeno de la Migración en tres momentos: migración de mediano/largo plazo (a través del otorgamiento de Permanencias Definitivas); migración de corto plazo (por medio de las visas), y la migración reciente (considerando las solicitudes de visa). A continuación se destaca los puntos principales de esta publicación:

- Como se dijo anteriormente, el fenómeno migratorio se puede analizar en base a tres momentos. Lo que distingue un momento y otro es que la migración de mediano/largo plazo es más establecida, con menos probabilidades de retorno al país de origen. Por su parte, la de corto plazo corresponde a una migración que aún está “probando suerte” en nuestro país y que podría retornar con mayor facilidad, por ejemplo, si cambian las condiciones en el país de origen. Finalmente, la migración reciente es aquella que acaba de llegar, quienes aún no están en posesión de un permiso de residencia pero cuya solicitud está en trámite, y por tanto su movilidad es aún mayor.
- De esta forma se aprecia que entre los años 2005 y 2016 en Chile se otorgaron Permanencias Definitivas (PD) a 323.325 personas, donde la comunidad que recibió más permisos fue la peruana, con 123.401, equivalente a un 38% de las personas. En un segundo lugar figuran Bolivia, con el 13,5%, y Colombia, con el 13% de los permisos.

- Entre los años 2010 y 2016 se otorgaron visas a un total de 612.474 personas extranjeras en Chile, con un incremento promedio del 13,4%. El colectivo peruano continúa siendo el mayor, mientras que en el segundo lugar se encuentra el colombiano, seguido por el boliviano, haitiano y venezolano. Eso sí, se ha constatado en el último período el crecimiento en importancia de venezolanos y haitianos, así como el decrecimiento de peruanos y bolivianos.
- La publicación también considera, y por primera vez, la migración reciente, que consiste en aquellas personas que ingresan al país con beneficio de turismo y luego solicitan una visa por primera vez, tomando el período entre 2015 y 2016. En ese aspecto se registra un total de 273.257 personas que solicitaron visas. Ello representa un incremento del 50% entre un año y otro, alcanzando las 163.936 personas el año 2016.
- Finalmente, y tal cual se dijo en el planteamiento del problema, las autoridades crearon el Plan de Atención a Migrantes, como respuesta a la necesidad de atención a los migrantes en Chile; así también, la firma del decreto denominado Plan Chile te recibe, el cual elimina el cobro de aranceles para visas de niños y adolescentes.

2.2 NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

En octubre del 2017, tras la firma de un decreto que regularizaba la situación de migrantes en Chile, fueron entregadas visas provisorias por la entonces Presidenta Michelle Bachelet a 31.762 niños inmigrantes que se encontraban en una situación irregular. Se trató de niños y niñas matriculados en establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, los cuales cuentan con un Identificador Provisorio escolar (IPE), un número único que entrega el Mineduc a los niños extranjeros que no cuentan con RUN y desean incorporarse al sistema educativo en Chile. La preocupación de las autoridades surgía producto de que en Chile se estima que más del 40% de los niños migrantes se encontraría en una situación irregular.

Actualmente en Chile existen casi medio millón de migrantes, provenientes en su mayoría de Colombia, Perú, Bolivia y Argentina, y cada vez más de Ecuador, República Dominicana y Haití. Año tras año se incorporan más niños y niñas migrantes a distintos establecimientos educacionales a lo largo del país, concentrándose principalmente en los establecimientos públicos de las comunas de Santiago, Antofagasta, Iquique y Calama, y en la Región Metropolitana en Santiago, Independencia, Recoleta y Estación Central.

Según datos entregados por el Mineduc, hasta el año 2017 existían poco más de 22 mil niñas y niños extranjeros en el sistema escolar, perteneciendo a colegios públicos 21.655 niños y niñas migrantes, mientras que en los establecimientos subvencionados no llegaba a los 10 mil y en los particulares bordeaban los mil. Si bien el promedio de edad de los inscritos era de entre 10 y 12 años, también hay casos excepcionales como el de una mujer adulta de 63 años matriculada en un liceo de Arica.

Las comunidades que más han presentado aumento el último año son las de Venezuela -con 164% de crecimiento- la haitiana (101%) y la dominicana (99%). Mientras que los estudiantes peruanos, bolivianos y colombianos son los que más han ingresado al sistema educacional, con 936, 924 y 868 nuevos ingresos, respectivamente (Mineduc, 2017).

El Ministerio de Educación, a través de su área de Coordinación de Inclusión y Diversidad, ha creado el documento “Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros” (2017), señalando que los niños y niñas migrantes tienen derecho al acceso, permanencia y progreso de su trayectoria educativa, en igualdad de condiciones, con independencia de su nacionalidad, origen

o situación migratoria. A través de su normativa ha establecido las siguientes consideraciones para la inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de nuestro país:

- Los niños, niñas o jóvenes que ingresen al sistema educacional, tienen los mismos derechos que los estudiantes de nacionalidad chilena, respecto al acceso de alimentación, textos, pase y seguro escolar.
- Éstos deben ser matriculados independiente de su situación migratoria. La escuela debe incluirlos sin considerar si sus madres, padres o personas cuidadoras estén en una situación irregular.
- Los estudiantes y familias migrantes que pertenecen a una comunidad educativa, pueden participar en todas las instancias de organización escolar tales como: Centro de Alumnos, Consejo Escolar, entre otros.
- Si es necesario los establecimientos educacionales deberán implementar medidas y adecuaciones pedagógicas para la inclusión de los estudiantes favoreciendo su adaptación.
- Si los niños, niñas o jóvenes que ingresan al sistema escolar no cuentan con RUT, podrán ser matriculados con el Identificador Provisorio Escolar (IPE).

La llegada de migrantes y su impacto en el sistema educativo chileno tiene sus razones, las cuáles son explicadas por Eevamaija Vuollo, investigadora finlandesa de Educación 2020 (2017). “La estabilidad socioeconómica explica porque Chile específicamente se ha convertido a uno de los países con mayor atracción para la presencia de inmigrantes. Además, es importante entender que la migración que llega a Chile es de naturaleza laboral, por ejemplo, el promedio de edad de las personas que han recibido la permanencia definitiva en los años 2005-2015 es de 31.4 años. Esto tiene un impacto al sistema educativo debido a que los índices de natalidad en Chile están a la baja constantemente, lo cual pudiese ser revertido por la población de inmigrantes que tiene un promedio de edad tan bajo, de esa manera también aumentando la diversidad cultural en el sistema educativo”.

No obstante, a pesar de que el aumento de niños y niñas migrantes en las escuelas chilenas ha aumentado de forma sostenida, la matrícula de estos continúa siendo baja en comparación a otros países: “La matrícula de estudiantes extranjeros es de 1,7%. Este número es consistente con la población extranjera que hay en Chile, de 2,7%”, asegura María Josefina Palma, coordinadora nacional del área de Educación e Interculturalidad del Servicio Jesuita a Migrantes (SJM) (2017). Eevamaija Vuollo

complementa la idea: “El porcentaje total de la matrícula sigue siendo abajo de 2% de la matrícula total que en un nivel mundial es bastante bajo, sin embargo, el problema es la distribución de estos estudiantes que no se ha producido de una manera organizada y balanceada, resultando en ‘guetos’ en algunas escuelas públicas donde por sus condiciones geográficas y culturales los porcentajes pueden ser superiores al incluso la 50% de la matrícula”.

Respecto a la integración, Palma (2017) indica que “este concepto habla de un fenómeno unidireccional. Es como pensar que los alumnos extranjeros deben integrarse a un sistema cerrado, que en este caso es el chileno. Un concepto interesante es el de inclusión, el que implica la presencia, participación y aprendizaje de los niños. Sin embargo, no existe inclusión. En la escuela no se han desarrollado sistema evaluativos claros, hay desconocimiento en cuanto a la obligación de realizar procesos de convalidación de estudios, como los apoyos que los estudiantes tienen para desarrollar”.

La visión de Vuollo (2012) resulta bastante similar: “Una de las debilidades de los programas de acogida a los alumnos extranjeros en escuelas chilenas es la ausencia de lineamientos educativos que orienten el trabajo de gestionar su incorporación. Las personas trabajando en escuelas con un alto porcentaje de estudiantes extranjeros me han comentado varias veces que están haciendo lo que pueden, pero los recursos y las herramientas que tienen para lograr una verdadera inclusión en las escuelas no son suficientes”.

Vuollo (2017) también agrega: “Un tema urgente es por ejemplo que Chile no tiene nada preparado para la enseñanza de español como segunda lengua para las personas que no hablan español, y creo que no se puede hablar de inclusión si los estudiantes no tienen el apoyo necesario para poder participar en su comunidad educativa ya en un nivel lingüístico. Otro problema se visibiliza en las bajas expectativas de los docentes a los estudiantes de origen inmigrante quienes son muchas veces identificados como ‘grupos de desventaja o vulnerables’, por lo tanto, las estrategias que se plantean son compensatorias de calidad inferior o de exigencias mínimas respecto a los objetivos de aprendizaje comunes”.

Así también Vuollo (2017) enfatiza en los problemas que surgen respecto a la relación con entre los estudiantes migrantes, y sus compañeros y profesores: “Estudios han mostrado que los estudiantes de origen inmigrante son por acciones y omisiones sujetos de diversas actitudes discriminatorias por parte de sus pares y docentes en el sistema educativo chileno, por lo tanto, es importante combatir estas

actitudes para construir escuelas y una sociedad más inclusiva”, indica la investigadora. Palma agrega que la inclusión “hay que verla desde la inculturalidad, que nos permitan ver la desigualdad, el racismo y la segregación que viven niños adolescentes, sean chilenos o extranjeros”.

Según un estudio realizado por UNICEF (2004), y que a pesar de los años transcurridos continúa siendo representativo, un 46% de los niños, niñas y adolescentes de escuelas públicas piensa que existen nacionalidades inferiores a la chilena.

Algunos autores se refieren a la segregación al interior de las aulas con la llegada de estudiantes migrantes como: la exclusión de los incluidos (Martínez, Diez, Novaro, & Groisman, 2015), haciendo referencia a prácticas que tienden a inferiorizar y discriminar a estudiantes migrantes, generando condiciones de desigualdad que dificultan su experiencia escolar. Dentro de estas prácticas, podemos encontrar: la no validación de los saberes de origen, las bajas expectativas que tienen docentes y equipos directivos sobre su desempeño escolar y prejuicios negativos respecto de los sistemas escolares existentes en otros países.

Tal como señalan Martínez et al (2015), si bien es posible encontrar bajas expectativas sobre el desempeño escolar en otros contextos sociales, como por ejemplo en escuelas de alta vulnerabilidad, el problema es que en el caso de la migración, además de los prejuicios basados en la situación de pobreza, se suman otros: por una parte, los prejuicios respecto del origen étnico y racial, que se utilizan como justificaciones para la discriminación, y por otra, el estatus migratorio precario (visados temporales o vencidos), que asocian irregularidad con anormalidad.

Para Vuollo (2017), resulta urgente la creación de sistemas de acogida efectivos, además de la formación de los docentes para el trabajo en diversidad cultural, garantizando no solo el acceso, sino que también la participación y el aprendizaje de los estudiantes de origen inmigrante en el ámbito escolar. Además, Palma (2017) plantea el cómo en un primer momento, las personas migran solas, dejando atrás familia, amigos y red de apoyo: “Si el proyecto de vida en el país de destino las oportunidades son mejores a los del país de origen, se inician procesos de ramificación familiar, traer a los hijos. Y estos niños tienen derechos humanos, como el derecho de la educación”.

Por otra parte, se visibilizan también carencias y problemas en otros aspectos relacionados a las experiencias de los niños y niñas migrantes, como por ejemplo la

rigidez curricular. Aspectos como a saturación y poca flexibilidad del currículo escolar resulta poco amigable en la inclusión de estudiantes migrantes. Así también, la gestión de la convivencia escolar que enfatiza en el control y la disciplina de sus estudiantes, le resta la relevancia necesaria a acciones y políticas orientadas a fortalecer la convivencia y la inclusión.

Es por todo esto, que surge la necesidad y la urgencia de emprender acciones concretas, pensando en una educación que fomente valores como la empatía, la diversidad, la tolerancia activa, el diálogo y la democracia.

2.3 MULTICULTURALIDAD Y EDUCACION

La multiculturalidad se refiere a la existencia de un espacio social de cultura de identidades diversas. Podemos encontrarla en los diferentes espacios de la sociedad actual y desde los procesos de movilización de poblaciones de distintos lugares a otros. A su vez, se aspira a educar a los sujetos en la pedagogía de la diversidad.

De acuerdo a lo que plantea la Ley General de la Educación: “La Educación Básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal. ” (Art. 19, De los Niveles y Modalidades Educativas, Ley 20.370)

“La educación multicultural podría definirse como un enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se aspira a lograr una autentica igualdad de oportunidades/resultados para todos; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones y el desarrollo de competencias interculturales en profesores y estudiantes” (Aguado, 1995).

A partir de estas modalidades se enseña a relacionarse en mundos distintos al propio, otorgando una igualdad de oportunidades y capacidades, impulsando desde el espacio educativo, la defensa del principio de la pluriculturalidad.

Chile no tan solo se caracteriza por una geografía diversa, con paisajes tanto desérticos como polares, sino también con un territorio rico en culturas, como son la española, aimara, mapuche, judía, oriental, etc. Todas conviviendo dentro de una institucionalidad democrática. Así es como las políticas educacionales afirman dicho pluralismo, basado en la libertad de enseñanza y la igualdad de oportunidades.

Es por esto que tratar conceptos como Multiculturalidad y/o Interculturalidad parece necesario en un país donde convergen distintas formas de pensar, creencias y formas de ver el mundo.

Aguado (1996) en un artículo que habla de la educación multicultural en los Estados Unidos, aborda el concepto a partir de las siguientes definiciones:

- La educación multicultural puede definirse como un campo de estudio o una disciplina cuyo objetivo es crear igualdad de oportunidades para alumnos/as de diferentes grupos raciales, étnicos, socio-económicos o culturales. (Banks, J.A.1995)
- La educación multicultural es una forma de enseñar y aprender que se basa en valores y creencias democráticas y que promueve el pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependiente. (Bennet, 1990)
- Un currículo multicultural debe enseñar los principios de los valores democráticos que nos permiten trabajar unidos para alcanzar decisiones y para vivir pacíficamente como ciudadanos de una misma sociedad. Valores tales como: tolerancia, respeto por las opiniones contrarias, sentido de responsabilidad por el bien común y preparación para la participación en la vida cívica (...) también debe enseñar acerca del mundo más allá de nuestras fronteras. (Ravitch, 1991)
- La educación multicultural no es solamente lo que se les enseña a los/as alumnos las sino también cómo se les enseña. (ASCD Cumiculum Update Sept., 1992)

Cuando consideramos la integración y la igualdad a la hora de educar, es necesario poner las capacidades de ver a la diversidad como un insumo apreciable para la educación, y no tomarlo como una problemática a resolver, ya que tiene que ser el punto de partida para la igualdad frente a las personas de otras culturas distintas a la cultura receptora. Cuando nos referimos al proceso de integración en la educación, no debiese existir ningún tipo de impedimento para que los niños y niñas migrantes tengan acceso a estudios en los diferentes colegios, tomando en cuenta que en el espacio del colegio es donde se desarrollan los puntos de reproducción de sociedad, lo cual puede entenderse como “Un proceso consistente en responder a lo diversidad de necesidades de todos los estudiantes y satisfacerlos mediante una mayor participación en el aprendizaje, cultural y comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella” (Unesco, 2003).

Aguado (1996) también hace referencia a lo anterior, y nos habla acerca de una Filosofía de la educación multicultural, la cual podría concentrarse en cuatro puntos importantes:

- a) El respeto y reconocimiento de la diversidad en todo el sistema educativo.
- b) La inclusión de la historia, la cultura y las perspectivas de los diferentes grupos culturales en el currículum.
- c) La igualdad de oportunidades y acceso a la educación de todos los alumnos.
- d) El establecimiento de un entorno académico seguro y no violento que sea automáticamente democrático y que promueva la cooperación y la armonía entre los diferentes grupos culturales.

Por su parte, Walsh (2009) nos dice que “La interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórico, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta.”

A partir de esto, es que podemos apreciar el cómo Chile en los últimos años ha apostado a políticas de inclusión, procurando igualdad de oportunidades para todos los que viven en el territorio nacional, en especial en los sistemas educativos. El aumento de la población estudiantil migrante en Chile y bajo la premisa que, “Las condiciones sociales y económicas que enfrentan los inmigrantes afectan el proceso de inserción de los niños y niñas en el sistema escolar”. (Stefoni et al. ,2010:54) ha puesto nuevos desafíos para la Educación Chilena, la cual se ha visto en la obligación de incorporar la interculturalidad en sus lineamientos estratégicos curriculares ya que, “La demanda de herramientas para afrontarla educación multicultural aparece estrechamente relacionada a la necesidad de un cambio o adecuación curricular” (Stefoni et al. ,2016:175).

El Ministerio de Educación por su parte, ha propuesto lineamientos didácticos que permitan concretar los compromisos adquiridos por el estado en tratados y convenciones internacionales, las cuales se reflejan en citas tales como: “Estas Orientaciones Didácticas para Docentes pretenden apoyar la implementación del currículum de Historia y Ciencias Sociales en el aula, a partir de perspectivas que conciben las situaciones de enseñanza en un análisis integrado, que considera simultáneamente el papel del profesorado, del estudiantado, de las disciplinas que se enseñan y de los contextos donde se producen.” (Historia, Geografía Y Ciencias Sociales, 2015: 7). Esto va acompañado de un grado de autonomía en la práctica docente ya que “La experiencia de los profesores y profesoras, el conocimiento de sus

estudiantes y del contexto personal, social y cultural en que desarrollan su labor docente, les permiten definir lo que es razonable enseñar”. (Historia, Geografía Y Ciencias Sociales, 2015: 11), lo cual facilitaría el proceso de enseñanza aprendizaje en un aula multicultural. Así también, “Se ha podido observar que las consecuencias que tiene esta realidad son: una marcada desconfianza hacia el mundo adulto; una baja autoestima en los niños, niñas y adolescentes con tendencia hacia aislamiento social de los y las adolescentes; compartiendo reiterativos de agresividad hacia los padres; depresión y bajo rendimiento escolar” (Colectivo sin fronteras, 2007).

Para entender esta mirada, es necesario establecer el contexto escolar en donde se está desarrollando esta problemática, y cómo desde el rol del docente se adentra en la enseñanza, desde una mirada del discurso y la práctica que desarrolla dentro del aula. Como dice Stefoni; “Las escuelas que han comenzado a recibir y concentrar un porcentaje importante de matrículas de niños extranjeros han empezado a implementar diversos programas que apelan a los conceptos de multiculturalidad o interculturalidad, sin que exista demasiada reflexión en torno a lo que ello significa.” (Stefoni et al. ,2016:175).

A partir de todo lo mencionado, ya se puede dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿cómo introducir efectivamente esa multiculturalidad en el día a día de las aulas?

La multiculturalidad no debe implantarse únicamente a través de la transferencia de los contenidos en las aulas como un simple refuerzo informativo, mediante destrezas docentes, sino que se debe implantar en las estructuras de instituciones. La multiculturalidad en las instituciones educativas se debe entender como una simple acción para proveer la inserción social o de aprendizajes de alumnos de otro origen cultural; no es únicamente la manifestación de habilidades didácticas que sirven para estimular al alumnado desmotivado; no es exclusivamente dar las herramientas educativas ajustadas a cada realidad académica individual; la multiculturalidad se ha de concebir como la aprobación de implantar una convivencia de realidades múltiples que mejoren a la institución educativa y al aula con similitudes y diferencias de las necesidades del alumnado.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo, tiene la finalidad de evidenciar cada uno de los componentes metodológicos y aspectos particulares que dan forma a la investigación. En primer lugar da a conocer el enfoque y paradigma de estudio realizado en esta investigación; además se fundamenta el tipo de diseño y las fases del estudio elegido. Se desarrolla la técnica de investigación utilizada, proceso de entrevista, observación y proceso de análisis de los datos. Luego se plasma el universo y la muestra seleccionada dentro del campo a investigar. Finalmente se describe, exhibe y fundamentan las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos, para posteriormente hacer el análisis.

3.1 TIPO DE ESTUDIO

El estudio se enmarca dentro de una investigación de tipo educativa; un proceso de desarrollo a través del conocimiento, el cual se podría realizar mediante diversos enfoques. En este caso, el enfoque escogido para llevar a cabo la investigación es de carácter cualitativo. El enfoque cualitativo es aquel proceso inductivo que se realiza por medio de una exploración o descripción de un problema, para la generación de perspectivas teóricas (Baptista, Hernández & Fernández, 2008).

Se consideró este enfoque, porque aborda la comprensión de fenómenos sociales desde la perspectiva de sus participantes, dándonos así las respuestas a nuestros supuestos, tal como lo dice Hernández Sampieri en Metodología de la Investigación, “Los modelos culturales se encuentran en el centro del estudio de lo cualitativo, pues son entidades flexibles y maleables que constituyen marcos de referencia para el actor social, y están contruidos por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia personal” (2006: 8).

El enfoque cualitativo resulta apto para esta investigación, porque se fundamenta a través de una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones, y busca interpretar lo que va captando activamente. La “realidad” es definida mediante las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades, convergiendo diversas “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos. Además, las realidades se van modificando a medida que transcurre el estudio. Estas realidades

serían las fuentes de datos. Por lo anterior, es que el investigador se va introduciendo en las experiencias individuales de los participantes y construyendo el conocimiento, siempre consciente de que también es parte del fenómeno estudiado. Así es como en el centro de la investigación se sitúa la diversidad de ideologías y cualidades únicas de cada individuo. Dentro del enfoque cualitativo existe una variedad de concepciones o marcos de interpretación, pero en todos ellos hay un común denominador que podríamos situar en el concepto de patrón cultural (Colby, 1996), que parte de la premisa de que toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender situaciones y eventos. Esta cosmovisión, o manera de ver el mundo, afecta la conducta humana.

Así también, la metodología cualitativa responde a las necesidades en las cuales se realizará y abordará la forma de trabajar, la adquisición de la información, los análisis que se practiquen y por consiguiente el tipo de resultados que se obtengan, tal como nos dice McMillan: “La investigación interactiva cualitativa es el sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno (investigación de campo). La investigación cualitativa describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones. El investigador interpreta fenómenos según los valores que la gente le facilita. Los estudios cualitativos son importantes para la elaboración de la teoría, el desarrollo de las normas, el progreso de la práctica educativa, la explicación de temas sociales y el estímulo de conducta”. (McMillan, Schumacher 2005: p 400).

La investigación cualitativa se ocupa de deducir el fenómeno social desde la perspectiva de los participantes, que en este caso sería de los docentes y estudiantes, y a su vez busca el entendimiento que se adquiere analizando los muchos contextos de los sujetos, mediante la exposición de los significados de estos acerca de estas situaciones y acontecimientos. Los significados de los participantes incluyen sus sentimientos, sus creencias, sus ideas, sus pensamientos y sus conductas. Por consiguiente, esta investigación se sustenta en el paradigma cualitativo, fundamentándose en cómo los docentes u actores entienden y manejan sus actos (práctica) y discursos (percepciones) en aulas con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad. La investigación cualitativa permitirá estudiar una realidad en su contexto natural, es decir, desde su cotidianidad.

Por consiguiente, el presente estudio posee las siguientes características acordes a una investigación cualitativa:

1. Consistirá en un estudio de casos, sobre el discurso y la práctica de docentes de Pedagogía en Educación básica y Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias sociales que impartan la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales en quinto año básico, por lo cual se construirá a partir de las percepciones, individuales del docente frente a una misma situación de enseñanza de aulas multiculturales con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.
2. La investigación tendrá un carácter etnográfico, ya que por medio de la observación de las prácticas educativas que se realizan en el aula, se realiza un contraste entre lo que se dice y hace en un contexto determinado.
3. El estudio se realizará por medio de una entrevista semi- estructurada al docente y la observación de su práctica. Ambos instrumentos se usarán con el objetivo de describir cual es la relación entre las percepciones del docente y práctica pedagógica.

3.2 ENFOQUE Y DISEÑO DE ESTUDIO

La importancia en la elección del diseño de la investigación, radica en que la estrategia elegida será quién otorgue la información necesaria para responder a las preguntas de la investigación.

Entendiendo esto, es que para esta investigación se realizará un estudio de caso simple, el que consistiría en un proceso metodológico que estudia, describe e interpreta una situación social determinada, la cual se observará desde diversas perspectivas, comprendiendo la particularidad del caso dentro de un contexto real. Se diseñará un estudio que sea realmente representativo, pero, desde este punto de vista, más que pretender una representatividad, se quiera llegar a una comprensión profunda, ya que el verdadero objetivo del estudio de casos es lo particular, no lo general. Stake (1999) dice que la investigación corresponde a un "estudio instrumental de casos" puesto que exige la necesidad de una comprensión general del fenómeno y podemos entender el estudio a través de casos particulares. La finalidad es que el caso sirva de instrumento, un medio, para una comprensión más general. En este caso, el enfoque metodológico es de carácter cualitativo interpretativo, ya que permite la independencia entre el objeto de investigación y el investigador, y su eficacia se alcanzará mediante la coherencia de los hechos evaluados.

Para afirmar su validez y confiabilidad, se realizará el proceso de obtención de datos a través de observación de campo, en donde el investigador recopila datos durante un tiempo estimado de un contexto o individuo. Además, los datos se recopilan en forma de notas de campo, las cuales aparecen fechadas y con el contexto identificado. A menudo, las notas están repletas de abreviaturas características que resultan difíciles de leer para terceros a no ser que se redacten. Los investigadores recopilan campos descriptivos detallados y muy precisos. La observación externa o no participante se realizará durante la investigación y se relacionará con la observación en que el investigador no pertenece al grupo estudiado, situación correspondiente al estudio y que será desarrollada de forma directa. Esta se realizará durante las clases observadas en los cursos seleccionados, lo que permitirá observar la dinámica de los profesores con respecto a lo que se quiere investigar.

La observación de campo no participante postula lo siguiente: "Los investigadores observan y recopilan los fenómenos más destacados de los problemas previstos, sus estructuras conceptuales más extensas y las características contextuales de las interacciones" (McMillan, Schumacher, 2005: p 455), manteniéndose el observador

al margen para interferir lo menos posible en las clases observadas. A su vez, las notas de campo se utilizarán como registro.

Otra técnica empleada consiste en recoger datos a través de una entrevista semi-estructurada. “Las entrevistas pueden ser la principal estrategia de recogida de datos o una ampliación natural de estrategias de observación” (McMillan, Schumacher, 2005: p 427). Este tipo de entrevista se caracteriza por ser más flexible en la formulación de las preguntas, las cuales serán de carácter abierto, porque para que una entrevista sea efectiva o no, dependerá de la eficiencia de las indagaciones y el orden de las preguntas. Estas entrevistas serán concertadas previamente con los docentes, estudiantes y apoderados, y será realizada en diferentes espacios dentro del establecimiento (sala de clase, oficina y patio).

3.2.1 ESCENARIO Y ACTORES

Los escenarios y actores serán el objeto de la investigación cualitativa, pasando a ser la base del estudio, donde se conocerá la realidad natural educativa del problema de investigación.

Para la elección de los casos de estudio, se ha efectuado un muestreo intencional, seleccionándose: estudiantes de Quinto Año Básico y docentes (4), de escuelas básicas municipales, que tengan más del 50% de alumnado de origen extranjero, dos de la comuna de Santiago y dos de la comuna de Conchalí, en la región Metropolitana. Es importante señalar que el presente estudio se ha realizado bajo confidencialidad de los sujetos.

La investigación se realizará en las escuelas República de México, República Oriental del Uruguay y Escuela Básica Valle del Inca. Todo esto, pretendiendo adentrarse en escuelas donde la realidad multicultural de niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad está más presente, ya que se genera un desconocimiento de cómo se desenvuelven diariamente los docentes dentro de práctica, lo cual llevaría normalmente a estigmatizar a estas escuelas y estudiantes.

Las tres instituciones educativas presentan dependencia municipal, dos en la comuna de Santiago y una en la comuna de Conchalí. Cabe destacar, el cómo las tres instituciones buscan apoyos adicionales (en el contexto del aula común), a través de proyectos educativos como el PIE, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), favoreciendo con ello la presencia y participación en el aula de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”. Así también, la Subvención Escolar Preferencial (SEP) que entrega recursos adicionales, por cada alumno prioritario.

Por otra parte, los actores que comprende la investigación son docentes de Historia y/o Educación básica que realicen clases de Historia, Geografía y Ciencias sociales en Quinto año básico. Además los actores fueron seleccionados en base a los siguientes criterios:

1. Docentes egresados de Pedagogía en Historia y/ Pedagogía en Educación básica con mención en Ciencias sociales de universidades públicas o privadas.
2. Docentes que pertenezcan a un rango etario entre los 25 a 65 años.
3. Docentes que realicen clases de Historia, Geografía y Ciencias sociales al nivel educativo correspondiente a Quinto año básico.

4. Docentes que tengan al menos un año de experiencia en el establecimiento educativo.
5. Docentes que hayan hecho clases durante el último año a estudiantes migrantes de alta vulnerabilidad.

La elección de estos criterios de selección fue relacionada de forma directa con el objeto de estudio. El primer criterio responde al nivel educativo a explorar, ya que los sujetos de estudio deben ser egresados de Pedagogía en Historia y/o de Pedagogía en Educación básica con mención en Ciencias sociales. Asimismo el segundo responde al rango etario de egreso de estudiantes con el máximo de jubilación, no discriminando con respecto a las edades de los docentes. Por otra parte, el tercer criterio responde a la necesidad de realizar la asignatura al nivel estudiado, mientras que el cuarto y quinto manifiestan que los sujetos deben tener al menos un año de experiencia en el establecimiento y en aula con estudiantes migrantes de alta vulnerabilidad, aludiendo al objetivo de esta investigación.

3.2.2 ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Una entrevista semi-estructurada, es aquel instrumento que dispone de una pauta o guion, el cual permitirá la recolección de datos relevantes para la investigación. Este instrumento es desarrollado a partir de una conversación entre el investigador y el sujeto, en la cual se efectúan las preguntas relacionadas al problema investigativo.

En el caso de esta investigación, la entrevista semi-estructurada permite profundizar acerca del discurso y la práctica de los docentes, en base al contexto de un aula multicultural con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad. Este instrumento será aplicado a cuatro docentes de Historia, los cuales ejercen en dos establecimientos educativos de la Región Metropolitana, en la comuna de Santiago, durante el mes de junio.

La entrevista presenta primeramente las indicaciones previas y la información del docente, consiguiente establecerá las siguientes dimensiones:

Dimensión I: Percepciones del docente acerca de la multiculturalidad en Chile.

Esta dimensión busca encontrar la significación que le entrega el docente a la multiculturalidad de forma introductoria al desarrollo de la entrevista, concretando su percepción con respecto a la población migrante en el país y el aumento de esta los últimos años.

Dimensión II: Experiencia como docente en aulas multiculturales con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.

En cuanto al contexto educativo, esta entrevista busca indagar en el discurso y la práctica del docente en un aula multicultural con niñas y niños migrantes de alta vulnerabilidad, por lo cual es necesario saber cuál es la experiencia del docente respecto a esta; cuántos años de experiencia tiene en colegios con niños y niñas migrantes, de qué países provienen los niños y niñas migrantes con los cuales ha estado, y si ha notado elementos de cambio o continuidad en cuanto al contexto educativo con estudiantes migrantes en el/los establecimiento/s donde ha trabajado. En síntesis, esta dimensión es el primer acercamiento del docente hacia el tema principal de la investigación.

Dimensión III: Percepciones acerca de la inclusión en el sistema educativo de niños y niñas migrantes en establecimientos de alta vulnerabilidad.

En esta dimensión, el entrevistado deberá reconocer cuáles son sus percepciones, experiencias, vivencias, relatos, etc. que lo acerquen a una vinculación particular con la inclusión de niños y niñas migrantes en establecimientos educativos, y cómo cree este que vincula aquellas percepciones desde su trabajo en el aula, reconociendo la incidencia de esta en la enseñanza de sus estudiantes.

Dimensión IV: Educación en un aula multicultural.

La última dimensión busca establecer cuál es la mirada que tiene el docente hacia una educación multicultural. Es decir, cuál es la relevancia que este le otorga a la realización de la enseñanza en un aula de clases con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad, considerando las limitaciones que se puedan generar en esta, pero determinando la necesidad de una educación multicultural para una sociedad más inclusiva.

Pensando en el enfoque cualitativo de esta investigación, la entrevista semi-estructurada permite orientar el discurso de los docentes entrevistados a partir de sus percepciones sobre la multiculturalidad en aulas chilenas, por lo cual este relato entrega la información necesaria para considerarla junto a la observación no participante.

3.2.3 OBSERVACIÓN EXTERNA O NO PARTICIPANTE

La observación no participante o no participativa, es aquella donde el observador no pertenece al grupo que se estudia, lo cual entrega resultados más objetivos. Esta investigación es de carácter directa, puesto que se vincula y fundamenta en la entrevista semi-estructurada.

La observación no participante se realizará a docentes de la asignatura de Historia de colegios con niños y niñas migrantes en establecimientos de alta vulnerabilidad. Se estableció que la observación no participante fuera en el aula de clases, durante la asignatura, puesto que es el espacio físico en que los docentes tienen un contacto más directo con los estudiantes.

Este instrumento será aplicado a tres docentes de Historia, los cuales ejercen en tres establecimientos educativos de la Región Metropolitana, dos de la comuna de Santiago y uno de Conchalí, durante el mes de junio.

La pauta de observación no participante se dividirá en tres categorías para el efecto de la investigación, y serán las siguientes:

Categoría I: Presentación del tema.

Categoría que establece cómo el docente comienza a desarrollar su clase con niños y niñas migrantes. Primeramente, desde una valoración por el derecho de todos los niños y niñas del curso por estar presente en la clase, sin importar nacionalidad y/o etnia.

Categoría II: Tratamiento de los contenidos potenciando la inclusión/exclusión.

Esta categoría se ejecuta durante el desarrollo de la clase y el tratamiento de los contenidos, reconociendo prácticas pedagógicas del docente que inhiben o potencian a la inclusión/exclusión, considerando las variables de nacionalidad y/o etnia de los niños y niñas migrantes. Esta acción se establece por medio de la interacción constante entre el profesor y sus estudiantes, propiciando instancias reflexivas posteriores por parte de ambos.

Categoría III: Percepciones docentes.

La última categoría de la observación pretende analizar cómo el profesor desarrolla su clase, de acuerdo a sus creencias o vivencias, identificando si existe relación entre sus percepciones y la práctica educativa.

Hablamos de percepciones, como un proceso cognitivo de la conciencia que se genera a partir del reconocimiento, interpretación y significación de un acontecimiento, lo cual daría forma al tratamiento del contenido frente a un contexto particular, como lo es un aula multicultural con niños y niñas migrantes.

3.3.1 PAUTA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

El discurso y práctica de los docentes de Ciencias Sociales de Quinto Básico en aulas multiculturales de niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.

Luis Castizaga Cid
Nicole González Villar

INDICACIONES GENERALES PREVIAS

Objetivo General de la entrevista

Como estudiantes de Pedagogía y futuros docentes, consideramos de suma importancia la comprensión del proceso de integración socio-cultural dentro de un aula de clases, tomando en cuenta el aumento en la inserción al sistema educativo de niños y niñas migrantes. Así también, la importancia del discurso y la práctica por parte de los docentes, pensando en cómo el desarrollo cognitivo, social y afectivo influyen sobre el aprendizaje del área; la capacidad de abstracción creciente, la empatía y consideración de los derechos de los demás, que van desarrollándose a lo largo de la Enseñanza Básica y que, a la vez, posibilitan y son facilitados por los profesores.

Esta entrevista para nuestro trabajo de investigación, se realiza pensando en cómo los profesores desarrollan sus clases, para que los y las estudiantes puedan participar activamente, integrando tanto a estudiantes migrantes como estudiantes chilenos en el aula, logrando así un aprendizaje efectivo.

Confidencialidad

Esta entrevista es de carácter confidencial, ya que forma parte de una tesis de pregrado, por lo cual sus respuestas serán absolutamente anónimas.

Duración de la entrevista

La entrevista estima una duración de aproximadamente 20 a 30 minutos.

1. Información del docente

- 1.1 ¿Hace cuántos años es Profesor/a y hace cuánto realiza clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?
- 1.2 ¿Cuánto tiempo lleva realizando clases en este establecimiento?
- 1.3 ¿Ha realizado clases a estudiantes migrantes durante el último año?

2. I Dimensión: Concepciones del docente acerca de la multiculturalidad en Chile.

- 2.1 ¿Qué piensa usted acerca del explosivo aumento de migrantes en Chile?
- 2.2 ¿Cuál es su opinión con respecto a cómo la sociedad chilena ve a los migrantes en Chile?

3. II Dimensión: Experiencia como docente en aulas multiculturales con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.

- 3.1 ¿Cuántos años de experiencia tiene como profesor en aula con niños y niñas migrantes?
- 3.2 ¿De qué países provienen los niños y niñas migrantes con los cuales ha trabajado el último año?
- 3.3 ¿Qué cambios ha notado en el contexto educativo con el ingreso de estudiantes migrantes en el o los establecimientos donde ha trabajado?

4. III Dimensión: Percepciones acerca de la inclusión en el sistema educativo de niños y niñas migrantes en establecimientos de alta vulnerabilidad.

- 4.1 ¿Qué es para usted la inclusión?
- 4.2 ¿Cuál es su opinión con respecto a la inclusión de niños y niñas migrantes en las escuelas?
- 4.3 ¿Cómo ha sido su experiencia como docente en aula con niños y niñas migrantes?
- 4.4 ¿Cree que sus percepciones acerca de los migrantes puedan vincularse desde su trabajo en el aula? ¿Por qué?

4.5 ¿Cuál es su opinión con respecto al apoyo del Ministerio de Educación ante el nuevo escenario educativo con niños y niñas migrantes?

5. IV Dimensión: Educación en un aula multicultural.

5.1 ¿Qué importancia y/o relevancia le otorga a la realización de la enseñanza en un aula de clases con niños y niñas migrantes?

5.2 ¿Cuáles considera que son las ventajas del trabajo con niños y niñas migrantes?

5.3 ¿Cuáles considera que son las desventajas del trabajo con niños y niñas migrantes?

5.4 ¿Qué metodologías utiliza para poder trabajar en clases con niños y niñas migrantes?

Muchas gracias, ¿Hay algo que desee añadir a esta entrevista?

3.3.2 PAUTA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

PAUTA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

El discurso y práctica de los docentes de Ciencias Sociales de Quinto Básico en aulas multiculturales de niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad

Luis Castizaga Cid
Nicole González Villar

El siguiente instrumento corresponde a una pauta de observación no participante. Por lo cual, el observador no pertenece al grupo que se estudia, ni interactúa en las actividades que el docente realizara en el aula.

Objetivo del instrumento

Observar la clase de un docente de Historia en un Quinto Año Básico con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.

Categorías	Criterios	Observación	Ejemplos
Presentación del tema.	Comienza la clase con todos los niños y niñas migrantes presentes.		
	Plantea un objetivo de aprendizaje que puedan comprender todos los niños y niñas migrantes presentes.		
Tratamiento de los contenidos potenciando la inclusión/exclusión.	Trata el contenido a través de prácticas pedagógicas que inhiben o potencian a la inclusión/exclusión.		
	La didáctica aplicada o estrategias didácticas inhiben o potencian a la inclusión/exclusión.		
	El uso de material didáctico para el aprendizaje promueve la inclusión/exclusión.		
	La estrategia didáctica genera un proceso de análisis o desarrollo cognitivo que promueve la inclusión/exclusión.		
Percepciones docentes.	Epistemologías, conceptos, categorías, prejuicios y juicios, que puedan definir su		

	posición con respecto a los niños y niñas migrantes en la sala de clases y/o escuela.		
	Manifiesta su opinión o alguna experiencia particular con respecto a los niños y niñas migrantes del curso y/o escuela.		

3.3 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Los instrumentos y técnicas que se utilizan en esta investigación, deben presentar validez y confiabilidad, ese decir, deben haber sido ya probados.

Para dar validez y confiabilidad, tanto de los instrumentos y técnicas de investigación, como de los resultados obtenidos, se utilizarán técnicas que permitan recabar datos, como la entrevista semi-estructurada y la observación no participativa, las cuales forman parte de lo que es un estudio cualitativo.

A partir de un proceso inductivo, se observarán los elementos de discurso y práctica en la intervención pedagógica del docente, los cuales se agrupan en torno a dos grandes aspectos: identificar la práctica docente en el aula multicultural, y el reconocer el discurso del docente en el aula multicultural en sectores de migrantes de alta vulnerabilidad.

Una vez obtenidos los datos a través de estas técnicas, se permitirá asegurar que haya existido concordancia o coherencia entre los relatos o discurso y la práctica o actitudes de los informantes frente a un mismo acontecimiento, como es el trabajo con los migrantes y la vulnerabilidad en el aula. También, se realizará una triangulación vía sujeto, a partir de una verificación constante de los datos obtenidos en las entrevistas, y cuando fuese necesario, se volverá a entrevistar al informante, señalando específicamente situaciones que no quedaron del todo claras, para asegurar que esté la validez de las respuestas del trabajo.

3.3.1 VALIDEZ

Entiéndase validez, como el grado en el que un instrumento realmente cumple con el objetivo planteado y mide la variable que pretende medir (Hernández Sampieri. R & Lucio. P, 2006). Para el estudio se ha considerado la validez por experto.

3.3.1.1 VALIDEZ POR EXPERTO

Según Hernández (2006) la validez por experto “se refiere al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con "voces calificadas"” (Hernández Sampieri.R & Lucio.P, 2006, pág. 284). Por lo tanto, se solicitó a dos expertos del área de Historia, Geografía y Ciencias sociales su juicio para validar tanto la entrevista semi- estructurada como la observación no participante.

Este proceso se realizó a partir de los siguientes pasos:

1. Se presentó el objeto de la investigación y del instrumento de medición a los expertos a través de un correo electrónico.
2. Cada experto juzgó individualmente ambos instrumentos, efectuando observaciones y/o sugerencias acerca de estos.
3. Se realizó una reestructuración de ambos instrumentos con el objetivo de retroalimentar las pautas a partir de las observaciones y/o sugerencias señaladas por ambos expertos.
4. Finalmente se otorgó la aprobación para realizar el trabajo de campo en ambos instrumentos.

3.3.2 CONFIABILIDAD

Por otra parte, y según la definición de Hernández (2006) la confiabilidad es “el grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales” (Hernández Sampieri. R & Lucio. P, 2006, pág. 277). Por lo tanto, la confiabilidad de un instrumento se determinará a partir de las técnicas utilizadas y de cómo estas van entregando resultados acerca del objeto de estudio.

CAPITULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El siguiente capítulo presentara los resultados a partir de la aplicación de los instrumentos para dar respuesta la pregunta de investigación. Por lo cual se mostraran las etapas que tuvo el desarrollo del trabajo de campo y explicaran fueron las facilidades y dificultades del estudio. Por otra parte se establecerá el proceso de análisis de datos desde la creación de un modelo basado en las categorías seleccionadas por la investigadora, a partir de la recogida de información.

4.1 RECOGIDA DE INFORMACIÓN O TRABAJO DE CAMPO

El proceso de recogida de información o trabajo de campo en una investigación cualitativa es fundamental, ya que busca obtener información de personas, en el caso de esta investigación, docentes a partir de sus propias formas de expresión (Hernández Sampieri.R & Lucio.P, 2006). Su objetivo principal es la comprensión de las razones internas del ser humano para su desarrollo dentro de un contexto, por lo cual la recolección de información tendrá la “finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento” (Hernández Sampieri.R & Lucio.P, 2006, pág. 583). El trabajo de campo desarrollado fue dentro de un ambiente natural y cotidiano de los actores de estudio, que en este caso se remite a la observación de una clase de Historia de Quinto año básico, junto con la aplicación previa de la entrevista semi- estructurada. Con motivo de explicitar el trabajo de campo desarrollado durante esta investigación, se establecieron etapas de estudio, las cuales permitieron la realización de un trabajo ordenado y que pudiera obtener una relación directa entre ambos instrumentos.

4.2 ETAPAS DE ESTUDIO

La información recopilada para el siguiente estudio se realizó durante el mes de junio del año 2018 y se ejecutó en dos etapas. La primera de ella fue la realización de las entrevistas semi- estructuradas a cuatro docentes, y posteriormente se realizó la observación no participante de tres clases. Este orden de aplicación se estableció con el objetivo de conocer las percepciones del docente acerca de la educación con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad y el cómo abordaría este contexto en el aula, para posteriormente observar su práctica docente y establecer cómo se relacionan aquellas vivencias, creencias y conocimientos con su trabajo al interior del aula de clases.

4.3 FACILIDADES Y DIFICULTADES DEL ESTUDIO

Las facilidades y dificultades del estudio se generan desde el trabajo en terreno que se realiza para el desarrollo de esta investigación, y se establecen a partir de la aplicación de los instrumentos y del proceso en el que estos se llevaron a cabo. Por esta razón, cada una de ellas representa una oportunidad para el investigador de replantear la manera en que se aplican los instrumentos, enriqueciendo al desarrollo de su investigación.

4.3.1 FACILIDADES Y DIFICULTADES DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Durante el desarrollo de las entrevistas semi-estructuradas, se generaron facilidades para la recopilación de la información. Algunas de ellas fueron, la disposición de los sujetos de estudio para el desarrollo de este instrumento, ya que todos adecuaron sus tiempos en sus respectivas instituciones educativas para la aplicación de la entrevista. Otra facilidad fue el interés de los docentes por la temática de esta investigación, ya que a los cuatro sujetos de estudio les pareció interesante participar de esta, considerando el contexto de aulas multiculturales con niños y niñas migrantes en establecimientos con alta vulnerabilidad.

No obstante, al momento de la aplicación de las entrevistas semi-estructurada se presentaron algunos obstáculos, particularmente con uno de los docentes. A pesar de

hacer en reiteradas ocasiones las preguntas que no respondía, el docente parecía no escuchar, confundirse, o bien, evadir el responderlas. La estrategia utilizada fue enfatizar en cada una de ellas la connotación personal que debía entregar, y poder obtener de todas formas los datos y respuestas que necesitábamos, aunque no las respondiera todas directamente.

4.3.2 FACILITADORES Y DIFICULTADES DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

Con respecto a los facilitadores que se presentaron para y durante la observación, la principal fue la coordinación del día para aplicar la estrategia de estudio a partir de los horarios disponibles de ambos investigadores, asimismo los establecimientos educativos se mostraron abiertos y comprometidos para ejecutar la investigación sin inconvenientes en cuanto a la información recogida en el aula. Otra, también muy importante, fue que una de las observaciones realizadas fue durante la jornada de Práctica profesional de uno de los investigadores, ya que el docente observado fue también profesor colaborador en aquel proceso, por lo que no fue necesario tomarse un tiempo extra para realizarla.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos cualitativos se enmarca en un proceso inductivo, es decir a partir de la aplicación de instrumentos. En el caso de esta investigación, será a través de la entrevista semi- estructurada y la observación no participante, de las cuales surgen categorías a partir de los datos recopilados durante su aplicación, y donde posteriormente se determinará un modelo adecuado para su análisis (McMillan & Shumacher, 2005). Estas categorías serán realizadas a partir de la pregunta general de investigación la cual permite realizar una descripción adecuada al estudio, manteniéndose las categorías expuestas en cada uno de los instrumentos, y para finalmente establecer una relación entre el discurso y la práctica de los docentes en aulas multiculturales con niños y niñas migrantes.

El análisis en este tipo de estudios es establecido por el investigador, quien crea su propio estilo, por lo cual no hay reglas estrictamente establecidas a seguir más que su intelecto y creatividad (McMillan & Shumacher, 2005). El proceso de análisis parte desde el momento en que se aplican los instrumentos, donde los datos comienzan a recopilarse y dividirse por medio de la comparación, donde se podrán establecer claramente el análisis de cada sujeto de estudio en las categorías establecidas (McMillan & Shumacher, 2005).

En el caso de esta investigación, el procedimiento utilizado para analizar la información recogida, se estableció a partir de un sistema de categorías. Estas se formularon a partir de tres puntos:

1. La visión en conjunto de los resultados que derivó tanto la entrevista semi-estructurada como la observación no participante.
2. La comparación de los resultados por medio de las diversas preguntas en el caso del primer instrumento, y por categorías en el caso del segundo.
3. Una visión global acerca de las categorías de los estudios realizados desde la vinculación de ambos instrumentos (Anexos).

5.1 ANÁLISIS DE CATEGORÍAS O DIMENSIONES DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Para la generación del proceso de análisis de la entrevista semi-estructurada, se mantuvieron las cuatro dimensiones establecidas en la entrevista, además de agregar la información del docente en el análisis para establecer alguna relación a partir de estos datos. El análisis general se ejecutará por cada dimensión, a partir de las cuatro entrevistas realizadas, de modo que se puedan contrastar los resultados y enriquecer el análisis.

Con respecto a la información del docente, el instrumento pretende entregar información acerca del tiempo que lleva el profesor efectuando clases en aula, asimismo cuantos años ha desarrollado clases específicamente en el establecimiento educativo donde trabaja actualmente, y cuánto tiempo llevo haciendo clases en aulas con niños y niñas migrantes.

El análisis de cada dimensión se ejecutará a partir de lo siguiente:

1. En la primera dimensión de análisis se pretende revelar las concepciones del docente con respecto a la migración en Chile, buscando encontrar en ellas la significación que le entrega el docente a la multiculturalidad, y concretando su percepción con respecto a la población migrante en el país y el aumento de esta los últimos años.
2. En lo que concierne a la segunda dimensión, denominada Experiencia como docente en aulas multiculturales con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad, se indagará en el discurso y la práctica del docente en un aula multicultural con niñas y niñas migrantes de alta vulnerabilidad. Esto se hará mediante la identificación de la experiencia del docente respecto a esta, cuántos años de experiencia tiene en colegios con niños y niñas migrantes, de qué países provienen los niños y niñas migrantes con los cuales ha estado, y si ha notado elementos de cambio o continuidad en cuanto al contexto educativo con estudiantes migrantes en el/los establecimiento/s donde ha trabajado.
3. Con respecto a la tercera dimensión se busca reconocer cuáles son sus percepciones, experiencias, vivencias, relatos, etc. que lo acerquen a una vinculación particular con la inclusión de niños y niñas migrantes en establecimientos educativos, y cómo estas afectan al desarrollo de su trabajo

en el aula, adquiriendo una propia significación de sus pensamientos en el proceso educativo hacia sus estudiantes.

4. Finalmente, la última dimensión busca establecer cuál es la mirada que tiene el docente hacia una educación multicultural, es decir, examina la relevancia que este le otorga a la realización de la enseñanza en un aula de clases con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad, y cómo potenciarla, y concluyentemente cuáles son sus preocupaciones acerca de pero determinando la necesidad de una educación multicultural para una sociedad más inclusiva.

Cabe destacar que en la entrevista semi-estructurada se estableció un patrón que determina al entrevistado o la entrevistada que protegerá la confidencialidad de esta. El patrón se estableció a partir del siguiente criterio:

- DOCENTE 1
- DOCENTE 2
- DOCENTE 3
- DOCENTE 4.

5.1.1 ANÁLISIS DE INFORMACIÓN DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

El análisis de la entrevista semi-estructurada, revelará el discurso de los docentes de Ciencias Sociales de Quinto Básico en aulas multiculturales de niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.

Para la acotación de citas textuales a partir de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los actores de estudio se utilizarán los siguientes patrones de abreviación:

Código	Significado
D1CSH	Docente N° 1, Ciencias Sociales, Hombre.
D2CSH	Docente N° 2, Ciencias Sociales, Hombre.
D3CSH	Docente N° 3, Ciencias Sociales, Hombre.
D4CSM	Docente N° 4, Ciencias Sociales, Mujer.

Información Docente

Con respecto a la información de los sujetos de estudio, nos encontramos con dos docentes que llevan aproximadamente 10 años ejerciendo la Pedagogía, mientras los otros dos tienen una experiencia de entre 30 y 40 años. Los cuatro docentes entrevistados aseguran haber trabajado el último año con niños y niñas migrantes, y en el establecimiento donde trabajan actualmente.

Dimensión I: Concepciones del docente acerca de la multiculturalidad en Chile.

Los docentes plantean en general la explosiva llegada de migrantes como algo natural, sobretodo considerando el contexto político, económico y social que viven muchos países de Latinoamérica. Es por esto, que ven esta situación principalmente como una oportunidad tanto para los migrantes como para quienes los reciben. Mientras el entrevistado D1CSH se remite a plantear esta oportunidad a lo laboral, desde los migrantes peruanos que llegaron durante la década del 90 hasta los que han llegado recientemente, los entrevistados D2CSH, D3CSH y D4CSM nos hablan de la posibilidad de docentes, estudiantes y del sistema educativo general, de recibir a una cultura, dándole inmediatamente una significación a la llegada de migrantes y a la inserción de ellos a la educación.

Por otra parte, en lo que respecta a la pregunta ¿Cuál es su opinión con respecto a cómo la sociedad chilena ve a los migrantes en Chile?, los docentes perciben opiniones diversas por parte de la sociedad acerca de la llegada de migrantes al país; opiniones que van desde la aceptación, a otras más cercanas a la discriminación. Es aquí donde se considera relevante la opinión de D1CSH, quien cree que al migrante se le mira de forma negativa y con temor, asegurando además que: “Yo en lo personal con el colombiano y dominicano no tengo una buena mirada.” (D1CSH, 2018)

II Dimensión: Experiencia como docente en aulas multiculturales con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.

Los docentes cuentan con una experiencia con niños y niñas migrantes que va desde los 10 hasta los 18 años. Estos estudiantes provienen principalmente de países como Perú, Bolivia, Venezuela, Colombia, Ecuador, Haití y República Dominicana, aunque también hay casos, como lo son el de D1CSH y D2CSH, de estudiantes de Pakistán y Rusia.

Por otra parte, al preguntar por qué cambios han notado en el contexto educativo con el ingreso de estudiantes migrantes en el o los establecimientos donde ha trabajado, la mayoría concuerda en que los principales cambios están relacionados a la metodología, flexibilizando esta y/o adaptándola a las necesidades de cada estudiante.

III Dimensión: Percepciones acerca de la inclusión en el sistema educativo de niños y niñas migrantes en establecimientos de alta vulnerabilidad.

Los docentes, sin dar una definición concreta, asocian a la inclusión con el respeto y la igualdad de sus estudiantes, sin importar nacionalidad. No obstante, D2CSH cree que la inclusión no es más que un “término de moda” (2018).

Ahora, al ser consultados por su opinión con respecto a la inclusión de niños y niñas migrantes en las escuelas, la mayoría lo considera como algo positivo y en palabras de D2CSH (2018): “una experiencia exquisita de aprendizaje tanto para los estudiantes chilenos como migrantes”, asumiendo también las dificultades que puedan presentarse. Por su parte, D1CSH no respondió a esta pregunta.

En cuanto a cómo han sido sus experiencias como docentes en aula con niños y niñas migrantes, los docentes concuerdan en que si bien hay aspectos positivos, ha

resultado mayormente complejo. Aspectos como el idioma, la poca preparación de los docentes ante la llegada de migrantes y la escasa ayuda de parte del establecimiento, representan las principales dificultades ante este nuevo escenario educativo. Ante estas dificultades, se destaca la situación expuesta por D2CSH ante la llegada de estudiantes rusos: “hace un par de años atrás llegó a mi aula un niño ruso y no hablaba nada de español. No teníamos cómo comunicarnos con ellos, entonces se me ocurrió a través de la tecnología, a través de los *tablet* que están en el colegio... Yo escribía en español, lo traducíamos al ruso, el niño escribía en ruso y lo traducimos en español y así nos fuimos comunicando al principio...” (2018)

Ante la pregunta si creen que sus percepciones acerca de los migrantes puedan vincularse desde su trabajo en el aula, la mayoría concuerda en que si, argumentando que por ética y/o respecto, los docentes deben aprender a trabajar en aulas multiculturales con niños y niñas migrantes, y que la negatividad ante esto se vería reflejada en el trato a los estudiantes. Por su parte, D1CSH, quien no siempre respondía directamente las preguntas o las evadía, destaca que independiente de sus percepciones de los colombianos y dominicanos, estos sin han significado un aporte en algunos sentidos a la escuela.

Finalmente, al consultar por cuál es su opinión con respecto al apoyo del Ministerio de Educación ante el nuevo escenario educativo con niños y niñas migrantes, los cuatro docentes concuerdan en que el apoyo del Mineduc ha resultado escaso o insuficiente. Afirman muchas veces no contar con las herramientas necesarias para el trabajo con estudiantes migrantes, herramientas que por lo demás deberían ser facilitadas por el Mineduc. Esta situación los lleva a trabajar de forma autónoma, lo que significa en muchos casos aumentar aún más su carga laboral.

IV Dimensión: Educación en un aula multicultural.

En esta dimensión los profesores señalan la importancia y/o relevancia de enseñar en aulas multiculturales. D2CSH afirma que: “Siempre hay procesos de enseñanza, con o sin niños migrantes, pero se ve enriquecida con los alumnos migrantes, precisamente dentro del aula, por lo tanto, la enseñanza adquiere un valor adicional, como un valor agregado de estos alumnos que tienen la experiencia de compartir con alumnos migrantes. ” (2018) Mientras que D3CSH y D4CSM consideran también la enseñanza en aulas multiculturales como la posibilidad de crecimiento, ya sea académico como personal, al aprender de nuevas culturas a través de la tolerancia y el

respeto. Por su parte, el docente D1CSH, considera que la importancia de la enseñanza en aulas multiculturales radica en cómo durante el proceso de enseñanza se van descubriendo puntos en común entre las diferentes culturas presentes, sobretodo en asignaturas como Historia.

Al ser consultados sobre las ventajas del trabajo con niños y niñas migrantes, los docentes D2CSH, D3CSH y D4CSM concuerdan en que las principales ventajas son el enriquecimiento de la educación, considerando aspectos como el intercambio cultural y el desafío que implica. Por su parte, el docente D1CSH no responde la pregunta.

No obstante, también consideran ciertas desventajas en el trabajo con estudiantes migrantes. Los docentes, en general, concuerdan en cómo representa una gran dificultad el nivel de enseñanza con el que llegan los estudiantes a Chile, particularmente con estudiantes de Colombia y Haití, los cuales llegan con un nivel mucho más bajo que los estudiantes venezolanos por ejemplo, lo que, según la opinión de los docentes no representaría una desventaja si contaran con un apoyo por parte del Ministerio de Educación, el cual ayudara a nivelarlos.

Para finalizar, al ser consultados sobre qué metodologías utilizan para poder trabajar con estudiantes migrantes, los docentes D1CSH y D2CSH afirman trabajar a partir de propuestas e innovación. Por ejemplo, el docente D1CSH sostiene que: “Debiera haber una propuesta, por ejemplo, salidas pedagógicas con esos niños al museo Histórico, de Historia natural, cosa que tengan una visión más general de Chile. ”. Por su parte, los docentes D3CSH y D4CSM afirman limitarse tan solo a responder dudas e inquietudes.

5.2 ANÁLISIS DE CATEGORÍAS O DIMENSIONES DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

El análisis de la observación no participante se desarrolla a partir de las tres categorías establecidas previamente en el instrumento.

El análisis de cada categoría se ejecutará a partir de lo siguiente:

1. Esta categoría presenta el tema a tratar, estableciendo cómo el docente comienza el desarrollo de su clase con niños y niñas migrantes. El sentido de esta categoría parte desde la valoración por el derecho de todos los niños y niñas del curso por estar presente en la clase, sin importar nacionalidad y/o etnia.
2. Esta categoría se ejecuta durante el desarrollo de la clase y el tratamiento de los contenidos, reconociendo prácticas pedagógicas del docente que inhiben o potencian a la inclusión/exclusión, considerando las variables de nacionalidad y/o etnia de los niños y niñas migrantes. Esta acción se establecerá por medio de la interacción constante entre el profesor y sus estudiantes, propiciando instancias reflexivas posteriores por parte de ambos.
3. La tercera y última categoría de la observación analiza cómo el profesor desarrolla su clase, de acuerdo a sus creencias o vivencias, identificando si existe relación entre sus percepciones y la práctica educativa. Se hablará de percepciones como un proceso cognitivo de la conciencia que se genera a partir del reconocimiento, interpretación y significación de un acontecimiento, lo cual daría forma al tratamiento del contenido frente a un contexto particular, como lo es el aula multicultural con niños y niñas migrantes.

De esta forma el análisis de las tres clases que llevaron a cabo los sujetos de estudios, permitirán un acercamiento a la respuesta del problema de investigación.

5.2.1 ANÁLISIS DE INFORMACIÓN DE LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

El presente análisis en relación a la observación no participante permitirá observar la dinámica de los profesores con respecto cómo desarrolla una clase en un aula multicultural con niños y niñas migrantes, buscando la entrega de resultados más objetivos. Este análisis se vincula y fundamenta en la entrevista semi-estructurada.

Para la acotación de citas textuales a partir de las observaciones de las clases realizadas a los sujetos de estudio se utilizaran los siguientes patrones de abreviación:

Código	Significado
D1CSH	Docente N° 1, Ciencias Sociales, Hombre.
D2CSH	Docente N° 3, Ciencias Sociales, Hombre.
D3CSM	Docente N° 4, Ciencias Sociales, Mujer.

Categoría I: Presentación del tema

En base a la observación de tres clases realizadas cada una de ellas por un sujeto de estudio, es relevante señalar que se profundizaron objetivos vinculados a la Unidad II: Expansión de Europa y Conquista de América. En las tres clases observadas el O.A fue: “Describir el proceso de descubrimiento y conquista de Chile. ”. Sin embargo, las tres clases abordaron temas diferentes. La clase de D1CSH abordó la llegada de Diego de Almagro a Chile, mientras que D2CSH y D2CSM realizaron su clase sobre La guerra de Arauco y la historia de Lautaro.

Consideramos relevante ese detalle, ya que a pesar de que no analizamos el currículum, se establece un primer acercamiento hacia el desarrollo del contenido en el aula, que permitió a los investigadores comenzar a visualizar cómo se abordaría la clase a desarrollar.

En cuanto al criterio acerca de si el docente comienza la clase con todos los niños y niñas migrantes presentes, se observó que los docentes D2CSH y D3CSM comenzaron la clase con todos sus estudiantes, incluyendo niños y niñas migrantes. Por otra parte, el docente D1CSH no dejó entrar a la clase a algunos estudiantes, incluyendo migrantes, pero argumentando que era por no llegar puntual a la clase.

Categoría II: Tratamiento de los contenidos potenciando la inclusión/exclusión.

El segundo criterio de esta categoría analiza si el docente trata el contenido a través de prácticas pedagógicas que inhiben o potencian a la inclusión/exclusión.

En el caso de D1CSH observamos que el profesor trata el contenido, pero no se detiene en que está frente a estudiantes migrantes, confundiendo en ciertos momentos, y excluyendo a los niños y niñas migrantes. Ejemplo de esto es que nombra ciudades y comunas de Chile, y no piensa en que hay estudiantes migrantes que han llegado hace muy poco al país, no entendiendo a qué lugares se refiere. Por su parte el docente D2CSH, trata el contenido de forma neutra y pregunta si hay dudas al respecto, pero tampoco realiza prácticas que potencien la inclusión. Por ejemplo, trata contenidos de la unidad, como Descubrimiento y Conquista de Chile, pero no potencia a la inclusión, porque si bien, aclara dudas, no lo hace específicamente con los niños y niñas migrantes, los cuales asumían entender, pero al momento de realizar la actividad, no tenían claros muchos conceptos relacionados a los indígenas de Chile como “cacique” o “lonko”. Por último, se observa que D3CSM trata el contenido y potencia la inclusión a través de prácticas pedagógicas, como por ejemplo la explicación de conceptos que probablemente los niños y niñas migrantes no entienden, como por ejemplo, dónde está ubicado el Cerro Santa Lucía, cuál es el río Mapocho, o expresiones propias de Chile como “cahuin”.

El segundo criterio analiza si la didáctica aplicada o estrategias didácticas inhiben o potencian a la inclusión/exclusión.

El docente D1CSH no potencia la inclusión, sino más bien la exclusión, ya que observamos por ejemplo, llama la atención en reiteradas ocasiones a niños y niñas migrantes, utilizando la frase “no sé cómo son las clases en su país, pero ud. está ahora en Chile. Acá en Chile los niños son diferentes. ” Además, durante el desarrollo de la actividad solo se acerca a llamarles la atención y no a responder dudas. Usa también lenguaje y/ expresiones propias del país o “chilenismos”, lo que también suele confundirlos, como “*por la chita*” o “*charchazo*”.

Por otro lado, en la clase de D2CSH la didáctica aplicada no excluye, pero tampoco potencia la inclusión. No se ven estrategias de inclusión. Durante el desarrollo de la actividad no se acercó a los puestos de los niños y niñas migrantes a preguntar si tenían alguna duda, no prestándoles un apoyo.

En el caso de D3CSM, la didáctica aplicada potenciaba la inclusión, a través de prácticas como el uso de ejemplos durante la clase tanto de Chile, como de algunos

países de los cuales provenían los niños y niñas migrantes. Por ejemplo, mencionó las monedas de Chile y Perú (Peso y Sol), o aspectos como el clima. Además, pasaba puesto por puesto para aclarar posibles dudas.

El tercer criterio busca analizar si el uso de material didáctico para el aprendizaje promueve la inclusión/exclusión, y lo observado fue lo siguiente:

El docente D1CSH hizo entrega de material didáctico que no promovía la inclusión, sino más bien excluía, ya que se observó el caso de cómo al entregar mapa de Chile en un pliego de papel para trabajar ruta de Almagro, no se lo explica a un niño venezolano que había llegado a Chile hace tan solo dos semanas. El niño al no entender lo que se hacía, simplemente no trabajó en toda la clase.

En lo observado durante la clase de D2CSH, se apreció un uso de material didáctico el cual no excluía, pero tampoco promovía la inclusión. El docente entregó guía formativa que explicaba claramente el contenido tratado, por lo que el docente consideró que todos serían capaces de hacer, no acercándose a responder posibles dudas o incorporando elementos de otras culturas para poder desarrollarla a través de otra mirada.

Finalmente, en el caso de la docente D3CSM, se observó cómo el uso del material didáctico potenció la inclusión, a través de una guía de trabajo que explicaba claramente el contenido tratado, además de realizar preguntas previas para aclarar posibles dudas. Además, mostró videos aptos para todos los estudiantes, y se encargó de explicar todo lo visto nuevamente en caso de dudas o conceptos que resultaran más complejos de entender.

Un cuarto criterio aborda si la estrategia didáctica genera un proceso de análisis o desarrollo cognitivo que promueve la inclusión/exclusión.

Se observó durante la clase del docente D1CSH cómo su estrategia didáctica no generaba análisis o desarrollo cognitivo que promoviera la inclusión. Ejemplo de esto fue que al tratar contenidos de regiones y ciudades de Chile, no incluyera a niños y niñas migrantes recién llegados al curso por nombres de regiones y/o estados en los países de los que provienen, los cuales permitieran vincular el contenido de la clase de una manera más inclusiva, sobretodo considerando que habían estudiantes que habían llegado al país hace no más de dos semanas.

Similar es lo observado en D2CSH, puesto que en su clase las estrategia didácticas tampoco generaban análisis o desarrollo cognitivo que promoviera la inclusión. Se observa que al hablar de Descubrimiento y Conquista de Chile, no pregunta y no

incluye en la clase conceptos relacionados también al proceso de descubrimiento y conquista de los países de los que provienen niños y niñas migrantes, buscando un vínculo entre procesos históricos, que se sabe que en Latinoamérica fueron bastante similares durante esa época.

En el caso de D3CSM, su estrategia didáctica generaba análisis y desarrollo cognitivo que promoviera la inclusión, observándose el cómo habló de Descubrimiento y Conquista de Chile, pero también de América, enfatizando en aspectos en común que tuvieron todas las conquistas americanas, como por ejemplo la violencia y la matanza de indígenas, que son muy importantes en aulas multiculturales donde se deben promover valores como el respeto por las diferentes etnias y/o culturas.

Categoría III: Percepciones docentes.

En esta categoría, el primer criterio se refiere a epistemologías, conceptos, categorías, prejuicios y juicios, que puedan definir su posición con respecto a los niños y niñas migrantes en la sala de clases y/o escuela.

Durante la clase del primer docente, D1CSH, se observó cómo trabajó muchas veces a partir del prejuicio y de la discriminación, categorizando a sus estudiantes según el país del cual provenían. Se identificaron diferencias en el trato a los chilenos y/o venezolanos, en comparación al trato hacia estudiantes dominicanos y colombianos. A los niños migrantes que se han insertado recientemente al curso no los llama por su nombre, refiriéndose por ejemplo a un niño nuevo como “El Colombia”. Además, comenta al principio de la clase el cómo muchos colombianos vienen a Chile a “portarse mal”, asegurando que prácticas como el robo con violencia o el robo arriba de motos no se veían antes en Chile, sino que se iniciaron con la llegada de colombianos al país.

En el caso de D2CSH y D3CSM, no se apreciaron epistemologías, conceptos, categorías, prejuicios o juicios acerca de los niños y niñas migrantes.

Por último, el segundo criterio de esta categoría busca la observación de la manifestación de alguna opinión o experiencia particular por parte del profesor con respecto a los niños y niñas migrantes del curso y/o escuela.

El docente D1CSH manifestó en reiteradas ocasiones y frente a sus estudiantes, malas experiencias anteriores con niños y niñas migrantes, particularmente con estudiantes colombianos, argumentando que son “gritones y vienen a flojear a clases”.

Por su parte, D2CSH, no manifestó ni opiniones, ni experiencias con respecto a niños y niñas migrantes, mientras que la docente D3CSM, entregó una opinión positiva con respecto a los niños y niñas migrantes de la escuela, señalando lo contenta que está con que en Chile conozcamos nuevas culturas.

5.3 ANÁLISIS DE CATEGORÍAS O DIMENSIONES DE VINCULACIÓN DIRECTA ENTRE LOS INSTRUMENTOS DE ESTUDIO

El análisis de vinculación directa entre los instrumentos de estudio (Entrevista semi estructurada y observación no participante), se realiza a partir de tres categorías que evidenciaran la concentración de elementos fundamentales para el análisis de cada uno de los instrumentos. Estas categorías pretenden caracterizar el discurso y las prácticas pedagógicas que utilizan los(as) docentes de Ciencias Sociales para la enseñanza en Quinto año básico en una escuela Multicultural, de niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.

Las categorías son: Concepciones del docente acerca de la multiculturalidad en Chile, Percepciones docentes con respecto a la inclusión en el sistema educativo de niños y niñas migrantes y Tratamiento de los contenidos que potencian la inclusión/exclusión.

Categoría I: Concepciones del docente acerca de la multiculturalidad en Chile

Esta categoría pretende evidenciar la significación que le entrega el docente a la multiculturalidad, concretando su percepción con respecto a la población migrante en el país y el aumento de esta los últimos años.

Categoría II: Percepciones docentes con respecto a la inclusión en el sistema educativo de niños y niñas migrantes

La segunda categoría busca recopilar las percepciones de los docentes ante la inclusión de niños y niñas migrantes en el sistema educativo, reconociendo sus percepciones, experiencias, vivencias, relatos, etc. En definitiva, revelar cuál es la relevancia que estos le otorgan a la inclusión y a la realización de la enseñanza en un aula de clases con niños y niñas migrantes.

Categoría III: Tratamiento de los contenidos que potencian la inclusión/exclusión

Con respecto al tratamiento de los contenidos en relación al foco de estudio, es necesario contrastar lo que el docente dice hacer durante la entrevista y finalmente lo que ejecuta en el aula. Por lo cual se podrá diferenciar la forma en que los profesores abordan los contenidos, reconociendo prácticas pedagógicas del docente que inhiben o potencian a la inclusión/exclusión, considerando las variables de nacionalidad y/o etnia de los niños y niñas migrantes.

5.3.1 ANÁLISIS DE INFORMACIÓN: VINCULACIÓN DIRECTA ENTRE LOS INSTRUMENTOS DE ESTUDIO

El análisis de vinculación directa entre los instrumentos de estudio, identificará y caracterizará el discurso y las prácticas pedagógicas que utilizan los(as) docentes de Ciencias Sociales para la enseñanza en una escuela multicultural de niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.

Categoría I: Concepciones del docente acerca de la multiculturalidad en Chile

Los docentes, en general, visualizan el explosivo aumento de los flujos migratorios hacia Chile como algo natural, considerando el contexto político, económico y social que viven muchos países latinoamericanos. A partir de esto, es que los docentes plantean esta situación, mediante su discurso, como una oportunidad tanto para migrantes como para el país que los recibe, expresando la posibilidad de ambas partes de un intercambio de culturas, principalmente en el sistema educativo. Esto le otorga inmediatamente una significación a la llegada de migrantes y a la inserción de ellos a la educación.

No obstante, tras el análisis de entrevista y la observación de clases, se distinguen discursos, principalmente por el sujeto de estudio D1CSH, el cual expresa su descontento con la migración de colombianos y dominicanos al país, y que en la práctica y frente a sus estudiantes, menciona el cómo muchos colombianos vienen a Chile a “portarse mal”, asegurando que prácticas como el robo con violencia y la delincuencia en general, no se veían antes en Chile como con la llegada de migrantes colombianos al país.

Categoría II: Percepciones docentes con respecto a la inclusión en el sistema educativo de niños y niñas migrantes

En relación a las percepciones de los docentes frente a la inclusión en el sistema educativo de niños y niñas migrantes, se han clarificado distintos posicionamientos, conocimientos, creencias y vivencias.

En primera instancia, al ser consultados los docentes por qué es para ellos(as) el término Inclusión, si bien en la construcción del concepto se declara un desconocimiento por parte de ellos, la mayoría lo asocia con el respeto y la igualdad de sus estudiantes, sin importar nacionalidad. Tras esto, al ser consultados por su

opinión con respecto a la inclusión de niños y niñas migrantes en las escuelas, le otorgan un significado positivo, a excepción del sujeto de estudio D1CSH, el cual no respondió a esa pregunta.

Los docentes concuerdan en que si bien hay aspectos positivos, su experiencia ha resultado mayormente compleja, por aspectos como el idioma, su poca preparación ante la llegada de migrantes y la escasa ayuda tanto de los establecimientos como del Ministerio de Educación. Sin embargo, analizando las prácticas pedagógicas, se evidencia el cómo los docentes logran de todas formas ejecutar sus clases y establecer relaciones con sus estudiantes, independiente de las limitantes a las cuales se referían, como el idioma y el escaso apoyo en el establecimiento, lo que no implica que podrían realizar mejoras.

Los docentes, dentro de su discurso, consideran que sus percepciones acerca de los migrantes pueden vincularse desde su trabajo en el aula, argumentando que por ética y/o respecto, los docentes deben aprender a trabajar en aulas multiculturales con niños y niñas migrantes, y que la negatividad ante esto se verá reflejada en el trato a los estudiantes, como es el caso del docente D1CSH, el cual expresaba su negatividad hacia ciertos estudiantes, particularmente colombianos, con términos como “gritones y flojos”.

Categoría III: Tratamiento de los contenidos que potencian la inclusión/exclusión

La tercera y última categoría revela si los docentes tratan el contenido a través de prácticas pedagógicas que inhiben o potencian a la inclusión/exclusión.

Durante las entrevistas, los sujetos de estudio D1CSH y D2CSH afirmaban el cómo sus metodologías de trabajo con estudiantes migrantes eran a partir de propuestas e innovación, mientras que D3CSH y D4CSM, afirmaron limitarse tan solo a responder dudas e inquietudes.

Tras las observaciones de sus prácticas pedagógicas, se observó cómo el tratamiento de los contenidos si bien, no necesariamente potenciaban la exclusión, en general carecía mucho de la inclusión que en sus discursos intentaban describir y decían valorar.

Se reveló en la mayoría deficiencias en cuanto a abrir un diálogo de saberes, experiencias, visiones y memorias entre estudiantes y docentes dentro del aula de clases, que pudieran enriquecer el tratamiento de los contenidos, principalmente en

una asignatura como Historia y Ciencias sociales. Todo esto implicaba favorecer el encuentro, interacción y colaboración entre niños y niñas de diversos orígenes, de manera que el aprender juntos se transformara en una experiencia cotidiana.

Tan solo en el caso de la docente D4CSM es que intentó, a partir de la inclusión, reconocer y valorar los saberes y culturas de origen de cada estudiante, generando incluso análisis y desarrollo cognitivo, por ejemplo, al hablar de Descubrimiento y Conquista de Chile, pero también de América, enfatizando en aspectos en común que tuvieron todas estas conquistas.

Los docentes en general no propusieron actividades de aprendizaje que permitieran que cada estudiante pudiese expresar su identidad, cultura y saberes de origen.

En definitiva, se impidió una propuesta pedagógica, la cual cobrara sentido y relevancia en el ámbito de la experiencia subjetiva de cada estudiante, y que favoreciera la motivación por aprender y por qué no, el compromiso escolar.

CAPITULO VI: CONCLUSIONES

La investigación realizada sobre el discurso y práctica de los docentes de Ciencias Sociales de Quinto Básico en aulas multiculturales de niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad mediante un estudio de caso, ha concluido en relación al objetivo general de investigación:

“Caracterizar el discurso y las prácticas pedagógicas que utilizan los(as) docentes de Ciencias Sociales para la enseñanza en un Quinto año Básico en una escuela Multicultural, de niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad en la Región Metropolitana. ”

En primer lugar, se reveló una relación entre las percepciones acerca de los migrantes y el trabajo en el aula de clases. Esto debido a que todos los sujetos de estudio vinculan sus creencias y experiencias personales frente al tema de la migración en el desarrollo de los contenidos en el aula desde diversos posicionamientos, ya sea político, social o moral. Es así como, por ejemplo, en algunos casos se reconocieron ciertas tensiones entre el discurso y práctica por parte de docentes que hablaban de inclusión y de metodologías innovadoras, lo cual contrastaba con sus acciones en el aula, en las cuáles se visualizaron conceptos, categorías y prejuicios discriminatorios, de tipo racista y xenófobo.

En segundo lugar, si bien durante los últimos años Chile ha avanzado en cuanto a articular el principio de inclusión, los docentes aún parecen desconocer el significado y la implicancia de este concepto, lo cual se reconoce tanto en su discurso como en la práctica. Si bien algunos ejecutan en el aula ciertos aspectos de inclusión en el desarrollo de las actividades, aún existe la necesidad de conocer metodologías que incentiven el diálogo intercultural, el aprendizaje de una convivencia que respeta y valora la diversidad, y la construcción de marcos de participación que favorezcan la expresión y representación de todos los estudiantes.

Se desprende que no es sencillo, considerando lo expuesto por los sujetos de estudio acerca de la escasa o nula ayuda por parte de los establecimientos y del Ministerio de Educación. Sin embargo, no se desconoce cómo los últimos años se ha dado origen a la implementación de políticas institucionales, acciones de mejoramiento escolar y prácticas pedagógicas igualmente diversas, con implicancias múltiples y profundas en la educación multicultural.

En conclusión, para que los niños y niñas migrantes se sientan parte de la comunidad educativa, es necesario que los docentes y el establecimiento hagan de sus experiencias de vida parte de las instancias de aprendizaje colectivo, visibilizando los distintos conocimientos y realidades, al igual que los niños y niñas chilenos/as. En el reconocer y validar las distintas experiencias y formas de conocimiento, está el que el aprendizaje sea igual para todos y todas.

Por otra parte, en concordancia con los objetivos propuestos, se debe señalar que fueron desarrollados a partir del análisis específico de cada instrumento aplicado:

Objetivo Específico N°1	Análisis de información: Observación no participante.
Objetivo Específico N°2	Análisis de información: Entrevista semi-estructurada.
Objetivo Específico N°3	Análisis de información: vinculación directa entre los instrumentos de estudio.

Ante este escenario de análisis se puede concluir que el cumplimiento de los objetivos planteados por la investigación cualitativa se concretó de manera efectiva a partir de los instrumentos aplicados.

Con respecto a las implicancias que propició la investigación a través del trabajo de campo que se estableció durante el estudio, se identifican una serie de aspectos logrados. Estos se evidencian a partir de diversos acontecimientos, como por ejemplo, en el caso de los criterios establecidos para los sujetos de estudio, los cuales fueron cumplidos durante la investigación. Si bien hubo modificaciones a lo largo de la investigación, finalmente se realizó la cantidad de estudios de casos señalados en el marco metodológico.

La aplicación de ambos instrumentos de indagación fue ejecutada a todos los sujetos de estudio de la manera previamente estipulada, es decir, primero la entrevista semi-estructurada y después la observación no participante, y su posterior análisis fue llevado a cabo de manera efectiva, propiciando las respuestas a las preguntas de investigación de manera clara.

6.1 SUGERENCIAS Y/O RECOMENDACIONES

La finalidad de esta investigación era caracterizar el discurso y las prácticas pedagógicas que utilizan los(as) docentes de Ciencias Sociales para la enseñanza en una escuela Multicultural, de niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.

Es por este motivo que se espera que las sugerencias planteadas a continuación contribuyan hacia la enseñanza en aulas multiculturales.

De acuerdo con lo expuesto, es que se plantea como un desafío el desarrollo de procesos de transformación de las instituciones y la cultura escolar en todos sus niveles.

El papel de la escuela y los docentes es clave en este sentido, constituyéndose como espacios y actores primordiales de transformación social. Se entiende que la escuela y el sistema educativo en general no son el único eje para la transformación social, pero claramente constituyen un espacio privilegiado desde donde es posible pensar el tipo de sociedad que se desea construir, caracterizada por inclusión y democracia.

Trabajar en pos de la inclusión implica comprender que la complejidad de estas transformaciones radica en identificar y abordar aquellos mecanismos que producen exclusión y discriminación, y que se encuentran asentados en los discursos y prácticas de los docentes, así también en la cultura institucional de las comunidades educativas.

La inclusión representa el fundamento que permite proyectar en el mediano y largo plazo la construcción de una educación multicultural; es decir, una educación que al hablar de inclusión y multiculturalidad, apunte a la consolidación de “comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, participación y reconocimiento de la diversidad de quienes la integran, en donde se construyen y enriquecen las prácticas pedagógicas a partir de sus diferencias y particularidades favoreciendo que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad” (Mineduc, 2016)

6.2 SÍNTESIS

El estudio se ejecutó desde la exploración de cuatro estudios de casos, los cuales contribuyeron de manera fundamental al desarrollo de esta investigación.

Sin duda alguna a partir de la observación realizada se constató una deficiencia en cuanto a la ejecución de una educación multicultural e inclusiva.

Asimismo, a partir de los análisis realizados se constata la clara relación que existe entre las percepciones de los docentes acerca de los migrantes y el trabajo en el aula de clases, dando muestra de la implicancia que tienen en la labor docente nuestras experiencias, vivencias o creencias frente a un contexto en particular, que en cierta medida podrían incidir en el desarrollo integral de los estudiantes.

El estudio del discurso y la práctica de los docentes representa un criterio central para el análisis crítico y la transformación de las relaciones sociales y pedagógicas en las que se sustenta la experiencia educativa actual de los y las estudiantes

En resumen, es posible decir que la educación multicultural representa la entrada al reconocimiento de la diversidad cultural que puede resultar valiosa, pero que requiere ser acompañada de reflexión y evaluación crítica que permita trascender lo folclórico por parte de los actores educativos. Además, debe ser lo antes posible complementada con otras acciones que permitan efectivamente visibilizar, reconocer y representar la complejidad de las identidades y culturas tanto de los estudiantes migrantes como de los chilenos.

BIBLIOGRAFÍA

- ASCD Multicultural Education Commission. (1977). Encouraging multicultural education. *Educational Leadership*, 34(4), 288-291.
- Aguado, T. 1995. España. Educación Intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela, Editorial, Cataraña.
- Aguado, M. T. (1996). Educación multicultural. Su teoría y su práctica. UNED. Madrid, 47.
- Banks, J. A. (1994). An introduction to multicultural education. Allyn and Bacon Inc., 160 Gould St., Needham Heights, MA 02194.
- Bennett, C. I. (1986). Comprehensive multicultural education: Theory and practice. Boston: Allyn and Bacon.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Chan, K. W. & Elliott, R. (2002). Exploratory Study of Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs: Cultural Perspectives and Implications on Beliefs Research. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 27, n. 3, 392-414.
- Colectivo sin frontera, 2004, Chile. Niños y Niñas Inmigrantes en Chile: Derecho y Realidad, Editorial LOM, Santiago.
- Colectivo sin frontera, 2007, Chile. Niños y Niñas Inmigrantes, políticas públicas, integración e interculturalidad, Editorial, Colectivo sin frontera, Santiago.
- Coll y Edward 1996. Enseñanza aprendizaje y discurso en el aula, Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje.

- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Migrantes, 2005, Francia. Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia Y La Cultura, Talleres De La Unesco.
- Diez, M, L. 2004. Chile. Reflexión en torno a la interculturalidad cuaderno de antropología social.
- Educación 2020. La educación truncada: la realidad de las niñas y niños migrantes en Chile. 2017, Chile. Disponible en la Web: <https://educacion2020.cl/noticias/la-educacion-truncada-la-realidad-de-las-ninas-y-ninos-migrantes-en-chile/> Fecha de acceso: 11 Jul., 2018.
- El Dínamo. Radiografía a los escolares inmigrantes en Chile. 2017, Chile. Disponible en la Web: <https://www.eldinamo.cl/educacion/2017/10/31/radiografia-a-los-escolares-inmigrantes-en-chile/> Fecha de acceso: 10 Jul., 2018.
- Encuesta de caracterización socioeconómica nacional CASEM, 2015, Chile. Ministerio de Desarrollo Social. Santiago.
- Faraldo Rivas, R. (2007). Claves de la intervención social desde el enfoque de género.
- Giménez, Carlos, 2003. Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. Revista Educación y Futuro: Revista de 4 Investigación Aplicada y Experiencias Educativas nº8, Editorial CES Don Bosco-EDEBĚ, pp. 9-26.
- Gabriel, R, S. Berenice Ponce O. Adriana M. Orozco Dirección de Evaluación de Escuelas, del INEE. Autoevaluación de la Práctica Docente para Profesores de Educación Primaria.
- Historia, Geografía Y Ciencias Sociales, 2015. Chile. Orientaciones y Guiones didácticos para docentes, Ministerio de Educación.
- JIMÉNEZ CORTÉS, Rocío. Discurso de género y práctica docente. Revista de Investigación Educativa, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 59-76, ene. 2007. ISSN 1989-

9106. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/96471/92661> Fecha de acceso: 25 jun. 2018

- Martínez, L., Diez, M. L., Novaro, G., & Groisman, L. (2015). Migración e interculturalidad: perspectivas de derecho y política educativa. *Boletín de Antropología Y Educación*, año 6(9), 57–62.
- McMillan, J, H, Schumacher, S, 2005. España. *Investigación Educativa*. Editorial. Pearson Addoson Wesley.
- Medina, J. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Organización de Estados Americanos (OEA), 2000 al 2003, Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, “Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR”, Edición: Cynthia Duk.
- Organización internacional de migración, 2003. Chile. *Las migraciones internacionales, análisis, perspectivas para una política migratoria*, OIM, Santiago.
- Ponzio, A. (1998): *La revolución bajtiniana. El pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea*. Madrid: Frónesis Cátedra.
- Ravitch, D. (1990). Multiculturalism: E pluribus plures. *The American Scholar*, 59(3), 337-354.
- Salazar, G. (2006). El profesor debe ser ante todo y toda la vida un investigador. *Revista Docencia*, 30, 64-70.
- Sapon-Shevin, M. (2011). Aprender en una comunidad inclusiva. En Campos, González, & Montecinos, *Mejoramiento Escolar en Acción* (págs. 105-114). Valparaíso: Centro de Investigación Avanzada en Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Schütz, A. y Luckmann, T. 1973. Argentina. *Las estructuras del mundo de la vida*. Editores Amorrortu. Buenos Aires.

- Stefoni, C., Stang, F., Riedemann, A. 2016. Chile. Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. Estudios internacionales 185. Universidad de Chile.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gayner, M., y Casas-Cordero, F. 2010. El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile. Editorial: Universidad de Deusto.
- Torrado, J. y Pozo, J. (2006). Del dicho al hecho: De las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz, Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos (pp. 205-228). Barcelona: Graò
- Torres Santomé, J. 1994, El currículum oculto, Morata, Madrid, 4ª ed.
- Unesco, 2003, Francia, Superar La Exclusión Mediante Planteamiento Integradores En La Educación.
- Unesco 2006. Directrices Unesco Sobre La Educación Intercultural. Unesco, París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Vilches Riveros, G. R. (2018). El desarrollo de la identidad cultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Doctoral dissertation, Universidad de Concepción).
- Villa, R. (2012). El triple rol del profesor de historia: educador, investigador e intervención social. Extramuros: revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, (11), 101-112
- Walsh, C, 2009. Ecuador. Interculturalidad crítica y Educación intercultural, Instituto Internacional de Integración del convenio Andrés Bello, La Paz.
- Walsh, Catherine 2005. "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad", en Signo y Pensamiento Vol. XXIV N°46. Pp. 39-50.

MEDIOS ELECTRÓNICOS

- <http://www.extranjeria.gob.cl/noticias/2015,Chile.convenio-entre-interior-y-municipio-de-santiago-permite-entrega-de-beneficios-estatales-a-608-escolares-migrantes>
- [https://migrantes.mineduc.cl/presentacion.2017.Chile.](https://migrantes.mineduc.cl/presentacion.2017.Chile)

CAPÍTULO VII. ANEXOS DE INVESTIGACIÓN

5.1 TABLA DE RECOPIACIÓN: ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADA

La siguiente información forma parte de la recopilación de datos generada desde la entrevista semi-estructurada, aplicada a cuatro profesores de Educación Básica con mención en Ciencias sociales y/o Historia, durante junio del presente año. Estas entrevistas fueron ejecutadas a docentes que ejercen en establecimientos educacionales municipales y de alta vulnerabilidad de las comunas de Santiago (2) y Conchalí (2) de la región Metropolitana.

SUJETO DE ESTUDIO	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4
1. Información del docente.				
1.1 ¿Hace cuántos años es Profesor/a y hace cuánto realiza clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?	Yo soy profesor desde el año 74, eso equivale como a 42 o 43 años de trabajo pedagógico en diferentes escuelas de Santiago, La Pintana, San Bernardo, Puente Alto La Cisterna, y por lo tanto tengo una visión bien general de la	Soy profesor del año 1999, y hago clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales hace 10 años.	Soy profesor de Educación Básica hace 30 años, y de Historia hace 23.	Hace 8 años soy profesora.

	educación. Ahora hace 15 o 18 años que estoy acá en Santiago.			
1.2 ¿Cuánto tiempo lleva realizando clases en este establecimiento?	18 años en esta escuela, y llevo 30 años ejerciendo Historia como profesor de Quinto a Octavo.	En este colegio 10 años.	Hace 30 años.	Hago clases en esta escuela unos 7 años.
1.3 ¿Ha realizado clases a estudiantes migrantes durante el último año?	(No responde la pregunta)	Si, especialmente en este colegio en donde ha habido un excesivo aumento de matrícula de niños migrantes, extranjeros especialmente.	Si, y desde mucho antes.	Sí, desde que estoy en esta escuela.
6. I Dimensión: Concepciones del docente acerca de la multiculturalidad en Chile.				
2.1 ¿Qué piensa usted acerca del explosivo aumento de migrantes en	Que el año 2000 comenzó a llegar la oleada de niños y de	Que el Estado chileno está dando una oportunidad, no tan solo	Pienso que es natural, y que es algo que se viene dando desde hace mucho	Creo que está bien, ya que a pesar de las dificultades, hay que

Chile?	gente peruana, lo cual fue bien recibido, aunque fue bien mal mirado por la sociedad chilena, porque decían que se comían las palomas... las nanas peruanas, muy mirado, y fue como muy mirados en menos. Y yo encuentro que los peruanos se establecieron en Chile; muchos tienen locales comerciales hoy día, es natural ir a los restaurantes peruanos, y fue un aporte yo encuentro el peruano	a los migrantes extranjeros, sino también es una oportunidad al interior de nuestras aulas, especialmente para los profesores y los establecimientos, en el cual nosotros, como escuela... especialmente escuelas públicas, tenemos que aprender a trabajar con una variedad de experiencias, culturas, que hasta el momento no habíamos tenido, por lo tanto, creo que nosotros debemos mejorar...	tiempo en nuestro país, pero claramente no de la forma explosiva que se ha dando los últimos 10 o 15 años, pero es algo completamente natural, sobretodo pensando en el contexto político y social que viven en muchos países latinoamericanos.	darle la oportunidad a la gente que lo necesita, porque ninguno viene por gusto realmente, sino que por una necesidad.
--------	--	---	---	--

	<p>con su esfuerzo, con su trabajo.</p> <p>Posteriormente llegó la oleada colombiana y dominicana. Yo hoy comencé a tener una mirada negativa sobre la llegada del colombiano y del dominicano, ya que producto de la historia de ellos, que de mucha violencia, claro, como sociedades... Incluso ellos cuando llegan acá, lo primero que hacen con los niños... les cuesta mucho entender que el niño se</p>	<p>modificar un poco el currículum y nuestra práctica docente frente a estos niños que traen una experiencia muy grande.</p>		
--	--	--	--	--

	<p>pueda ir solo a su casa, les cuesta mucho que el niño llegue a la hora, que ellos le piden a su hogar, que viven con el estigma, con el terror del secuestro y la violencia social, claro, y resulta como te digo son... los lugares geográficos, históricos que ellos llegan. Por lo tanto, con mucho colombiano, dominicano, no cambia su formato que tiene en Colombia, y acá hemos visto</p>			
--	---	--	--	--

	bandas y grupos violentos, y las casas están llenos de colombianos.			
2.2 ¿Cuál es su opinión con respecto a cómo la sociedad chilena ve a los migrantes en Chile?	Yo desde mi rol de educador veo... he percibido que la sociedad chilena los ve en forma negativa, aun cuando los medios de comunicación siempre están mostrando ejemplos de gente, pero ya uno que está en contacto y el diario vivir de la sociedad... yo noto que la gente no tiene una buena	Hasta el momento pienso que la ha visto bastante bien. Creo que ha sido positivo. Sin embargo, hay algunas quejas de un grupo de la alta de sociedad que no lo está viendo muy bien, porque sienten que están siendo desplazados los chilenos a favor de algunos migrantes. Pero yo creo que eso va por la educación, por la	Yo considero que las opiniones y/o visiones son diversas. Algunas van desde la xenofobia y el racismo hasta el temor a “lo nuevo” por así decirlo. Así también hay sectores que lo ven de buena manera. Yo creo que hay de todo, pero la discriminación siempre es algo que se ve.	Creo que las opiniones son muchas, pero afortunadamente estamos cada vez más abiertos y tolerantes. Claro que hay personas que no lo entienden y no lo aceptan, pero es cada vez menos.

	<p>percepción de ellos. Yo creo que más que nada temores, no hay que hablar... no somos racistas... es el temor de la gente de lugares, ahora especialmente de los colombianos que vienen de lugares pobres, como las favela o villas, miseria en Argentina. Entonces les cuesta a ellos, que hay un país relativamente en calma, pero fíjate que yo conversaba con un amigo antes, le</p>	<p>cultura, que no logran dimensionar las ventajas que traen estas personas, esta nueva sociedad incluida en nuestra sociedad chilena.</p>		
--	--	--	--	--

	<p>decíamos bromas, el Negro le decíamos, porque era un poquito moreno para nosotros. Eso era como lo máximo que en Chile podíamos ver. Le decíamos todos a un compañero de curso etc. y negro, pero nunca habíamos visto raza negra en Chile y eso creo empezó hacer a cambiar un poquito la visión y hay la gente Se empezó a producir una división en la visión que tiene el chileno del migrante.</p>			
--	---	--	--	--

	Yo en lo personal con el colombiano y dominicano no tengo una buena mirada.			
3. II Dimensión: Experiencia como docente en aulas multiculturales con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.				
3.1 ¿Cuántos años de experiencia tiene como profesor en aula con niños y niñas migrantes?	Yo creo del año 2000, estos últimos 18 años en esta escuela. En todas las escuelas que trabajé, nunca había habido un niño extranjero, y ha sido una experiencia compleja, porque lo que conversábamos... el nivel de aprendizaje es muy diferente. Los niños colombianos, dominicanos, vienen a	Si tomamos el concepto de migrante, la pregunta no está solos enfocada a migrantes extranjeros, sino también migrantes internos, y desde ese punto, de vista mi experiencia en aula, ya lleva más de 10 años... Yo creo de 12 a 13 años, puesto que también trabaje en el campo acá en el sur de Chile, entonces los niños	Si mal no recuerdo, fue a partir del año 2000 que comenzaron a llegar los primeros niños extranjeros, peruanos principalmente. Por lo tanto, estaríamos hablando de unos 18 años aproximadamente.	Desde que comencé a ejercer, por lo tanto serían unos 8 años. Cuando hice mi práctica profesional también trabajé con niños migrantes, por lo tanto serían 10 años trabajando con niños migrantes.

	unos niveles tremendamente atrasados pedagógicamente, a diferencia de la oleada de niños venezolanos que vienen muy bien preparados. Todos los niños venezolanos que yo he trabajado son buenísimo, incluso en la PSU que dieron la mayoría les fue bien.	también van... son migrantes dentro de una misma región, por lo tanto es bastante mi experiencia de trabajo con alumnos migrantes.		
3.2 ¿De qué países provienen los niños y niñas migrantes con los cuales ha trabajado el último año?	Serian venezolanos, colombianos, dominicanos, peruanos, y tenemos una niña de Paquistán,	Tenemos alumnos peruanos, ecuatorianos, bolivianos, venezolanos, colombianos... Del Medio oriente, tenemos	Además de los chilenos, he trabajado con niños peruanos, ecuatorianos, colombianos, venezolanos y haitianos.	Proviene de Haití, Venezuela, Colombia, Ecuador y Perú.

	pero ese es otro caso... sería una minoría en ese caso.	alumnos españoles, tenemos alumnos rusos, argentinos y brasileños		
3.3 ¿Qué cambios ha notado en el contexto educativo con el ingreso de estudiantes migrantes en el o los establecimientos donde ha trabajado?	Mire, nosotros los profesores, en primer lugar y a título personal, hemos ido tratando de recopilar intercambiar ideas, opiniones. Los profesores hemos tratado intercambiar experiencias, y no hay una política nacional de recepción del migrante, y nosotros como escuela, por ejemplo, no tenemos ni siquiera un diagnostico	Todavía no veo cambios profundos. Creo que al interior de la escuela hemos tenido que ir modificando y flexibilizando un poco el curriculum. Más que el curriculum... a lo mejor flexibilizando un poco la metodología que estamos acostumbrados a trabajar, dando oportunidad a estos niños migrantes para que puedan ser atendidos en sus propias necesidades	Cambios en las metodologías principalmente. Como escuela tratamos de llegar a todos los estudiantes por igual, y enfocándonos en sus estilos de aprendizaje, no en su nacionalidad la verdad. También se les presta ayuda en conjunto con la asistente social si lo necesitan.	Pienso que los cambios son más en el micro clima de la sala de clases. Hay un intento porque el aprendizaje sea para todos, sin importar de donde vengan, por lo que creo que los cambios son más que nada en lo metodológico. De todas formas se le da un apoyo también en lo emocional si lo requieren.

	<p>para saber en qué nivel vienen los niños. No importa la edad, porque a veces un niño de edad lo mandan a octavo... Eso se ha generado porque la escuela en principio no se ha preparado para las dificultades. Las niñas dominicanas y colombianas son gritonas, una cosa tan simple como esa... A través del intercambio hemos ido aprendiendo, y como escuela no estamos</p>	<p>y en sus requerimientos, pero eso es al interior de cada unidad educativa, en este caso en mi escuela, pero... cambios grande, profundos no he visto. Solamente el cambio que hace el profesor dentro del aula, porque a nivel de la dirección no ha habido cambios grandes.</p>		
--	---	---	--	--

	<p>preparados ni siquiera para recibirle, ni para saber su nivel de aprendizaje con el que llegan, entonces...</p> <p>Entrevistador/a:</p> <p>¿Entonces sería adecuado que el colegio cuando se habla de multiculturalidad o colegios migrantes, tenga preparado un sistema de recibimiento, una propuesta?</p> <p>Una propuesta... Nos</p>			
--	---	--	--	--

	<p>ha tocado que un niño llega de Venezuela un lunes y el jueves está sentado en la sala de clase, y lo tomamos como uno más, y no sabemos la tremenda carga emocional de ese chico de haber viajado por nueve días en buses en diferentes buses para llegar a Chile, llegar a una pieza donde viven como diez, y todavía le estamos pidiendo calidad de educación, que se incorpore de inmediato al sistema</p>			
--	--	--	--	--

	<p>educativo chileno... una cosa tan simple. En primer lugar, el niño colombiano tiene otro formato allá. Ellos nos cuentan que los profesores golpean mucho, les dictan la materia y llegan acá a un punto donde el profesor quiere que el chico... que sea más holística la educación, entonces nos crea un problema.</p>			
<p>4. III Dimensión: Percepciones acerca de la inclusión en el sistema educativo de niños y niñas migrantes en establecimientos de alta vulnerabilidad.</p>				
4.1 ¿Qué es para usted la inclusión?	Bueno la inclusión, fuera de la	Es un término de moda, en el cual se nos está	Para mí la inclusión es la igualdad de	La inclusión para mí sería el respeto y la

	<p>migración... la inclusión tiene que recibir a todos los niños de acuerdo a su condición de aprendizaje.</p>	<p>imponiendo a los docentes y a la sociedad que nosotros debemos incluir a todo tipo de personas, indiferente quien sea la otra persona, pero yo en lo personal creo que no es necesario ese concepto. Basta con tener como una gran dimensión por el respeto por la persona, por la otra persona, ya... ese sentido de inclusión que están dando, a través del ministerio de educación específicamente, es como que te estuvieran</p>	<p>oportunidades dentro de un mismo espacio, pero reconociendo las características de cada individuo.</p>	<p>igualdad de condiciones para todos sin importar sexo, edad, nacionalidad, etc.</p>
--	--	---	---	---

		obligando a ejercer la labor que tú has hecho al interior dentro del aula.		
4.2 ¿Cuál es su opinión con respecto a la inclusión de niños y niñas migrantes en las escuelas?	(No responde la pregunta)	Yo pienso que es una gran oportunidad para los establecimientos escolares, especialmente para los alumnos chilenos que tiene la oportunidad de conocer experiencias de otros niños pares e igual que ellos, que traen una experiencia exquisita, una cultura que viene a sumar a nuestra cultura tradicional. Como te digo, es una oportunidad grandísima, tanto para	Me parece que está bien, a pesar de lo difícil o complicado que pueda ser, porque todos los niños tienen derecho a recibir una educación, vengan de donde vengan.	Considero que está bien, porque nos enriquece como país y como personas. Es difícil, pero nos sirve como personas y como docentes, para también aprender de ellos.

		niños como para los profesores, y no tan solo para los niños que estamos recibiendo, sino para los propios migrantes que están recibiendo y nutriéndose de la cultura chilena.		
4.3 ¿Cómo ha sido su experiencia como docente en aula con niños y niñas migrantes?	Es otro cuento... Mire es muy complejo, ya que la autoridad nos exige. No nos valora que un colegio tenga el 60%, 70% de niños migrantes, sino que nos exige resultados y cómo voy a dar resultados... Lo que comentaban los	Mi experiencia ha sido bastante rica. Hemos trabajado ya durante años, pero mi experiencia también me ha llevado a ir perfeccionando en algunos aspectos. Ejemplo: hace un par de años atrás llegó a mi aula un niño ruso y no	Mi experiencia el último tiempo ha sido difícil, pero no tanto por la nacionalidad de los estudiantes, sino porque la generación de estudiantes que tengo está difícil. Suelen ser irrespetuosos y más irresponsables, pero no tiene nada que ver con la	Mi experiencia ha tenido de cosas buenas y malas. Por una parte hay que intentar nivelar el curso, porque vienen todos con distintas formas de aprender, pero realmente no he tenido grandes problemas. Ya sé llevar a cada niño, porque ya tengo una idea de cómo

	<p>colegas. Además es una población flotante, se van cambiando, llegan a una escuela municipal para poder insertarlos en la educación, pero al año se van a otra escuela particulares, claro especialmente los venezolanos, es solo una pasada. Entonces, no podemos ni siquiera conocer a estos chicos, nos cuesta mucho tiempo llegar a conocerlos, a conocer vida su forma de aprendizaje, y ya se</p>	<p>hablaba nada de español. No teníamos cómo comunicarnos con ellos, entonces se me ocurrió a través de la tecnología, a través de los <i>tablet</i> que están en el colegio... Yo escribía en español, lo traducíamos al ruso, el niño escribía en ruso y lo traducimos en español y así nos fuimos comunicando al principio. En lo personal uno se ha ido perfeccionando, ha ido echando pie a lo que es la autodidactica, ya que es cómo tienes que hacer</p>	<p>nacionalidad. Quizás para mí, que ya llevo bastante tiempo, se me hace difícil esta nueva generación, pero probablemente para un profesor más joven, quizás no sea tema.</p>	<p>son tanto ellos como sus padres según el país desde donde vengan.</p>
--	---	--	---	--

	<p>cambian, y viene otro niño. Nos ha costado una enormidad insertarlos en el sistema educativo chileno.</p>	<p>las cosas para hacerte entender, especialmente con los niños que tienen idioma extranjero. Con los niños con idioma español... lengua materna español es un poco más fácil, sin embargo, el hecho de aprender palabras, conceptos que ellos manejan, que nosotros no, a pesar que es propio de nuestro idioma cambian el significado de un lugar a otro, por lo tanto, también es una auto experiencia muy buena.</p>		
--	--	--	--	--

<p>4.4 ¿Cree que sus percepciones acerca de los migrantes puedan vincularse desde su trabajo en el aula? ¿Por qué?</p>	<p>Mire, dentro de la estrategias que hemos ido buscando yo creo que ha sido en gran medida... muchos niños son muy valiosos, eso si...</p> <p>Entrevistador/a: Hemos hablado de los venezolanos...</p> <p>Claro, hemos ido aprovechando capacidades, hemos aprovechado sus experiencias y hemos incorporando las</p>	<p>¿Vincularse mi percepción? Claro que sí, yo creo que como profesor no puedo dejar afuera ningún alumno, independiente de las características que traen y mi percepción en cuanto a la experiencia que ellos traen, es poner la experiencia de ellos sobre la clase... Cuando a ellos les toca contar un hecho en mi asignatura específicamente, tomo elementos de su propia cultura, de su propia historia, que ellos con</p>	<p>Yo creo que sí, porque si uno tiene una mirada negativa con respecto a los estudiantes migrantes, no podrá evitar tener alguna conducta que lo refleje. Es por esto que es tan importante trabajar a partir de la tolerancia y el respeto, sino las clases se van a volver terribles tanto para el docente como para los estudiantes.</p>	<p>Creo que en cierta medida sí. Uno puede disimular ciertas cosas, pero en definitiva, si hay algo con lo que no estás de acuerdo o no te gusta, tarde o temprano termina por verse. Por lo mismo, quien quiera trabajar en un colegio debe hacerlo mentalizado en que se va a trabajar con niños migrantes.</p>
--	---	--	--	---

	<p>diferentes formas de trabajo, como por ejemplo, en exposiciones, presentaciones, debates... ellos son muy buenos para expresar sus opiniones. Yo creo que nos han sido, en ese sentido, un aporte, un aporte total en otra cosa de tipo cultural, en actividades culturales en el año, aniversarios, aniversario patrio, etc. En sentido el niño migrante, colombiano, dominicano ha sido un</p>	<p>orgullo cuentan en la clase, y la clase se enriquece. Creo que la experiencia de los niños, niñas o los apoderados, muchas veces es muy relevante en cuanto al trabajo en aula, con los niños...</p>		
--	---	---	--	--

	aporte... en eso debo reconocerlo.			
4.5 ¿Cuál es su opinión con respecto al apoyo del Ministerio de Educación ante el nuevo escenario educativo con niños y niñas migrantes?	Muchas autoridades hablan bien de la migración, pero no se preparan. Recién hemos visto, por ejemplo, en las universidades se están haciendo tesis, investigaciones para poder incorporar todas esas propuestas en las directrices ministeriales, pero encuentro yo que los profesores y escuela hemos ido aprendiendo solos... se ha ido	Creo que el Ministerio de Educación se limita a entregar directrices, pero hay cero apoyo para las escuelas, cero apoyo para los docentes que trabajamos en aula. Creo que el ministerio debe hacerse un mea culpa en cuanto a que no está a la altura de lo que trabajamos los profesores. En los periodos que trabajamos en el interior, sala de clase, hay un cero aporte desde ese punto de vista.	Yo creo que el Ministerio no ha hecho lo suficiente. Entiendo que hay muchas cosas que mejorar en la educación chilena desde antes de la llegada de los inmigrantes, pero creo que igual correspondía un plan de apoyo mayor, porque si antes se trabajaba, ahora ese trabajo se triplica al tener que recibir <i>chiquillos</i> de distintas culturas.	Creo que no hay un apoyo. Llegan niños de diferentes países y nadie viene a preguntarnos si estamos preparados para ello. Todo el trabajo que hacemos es por cuenta propia y dentro del colegio hemos tenido que solucionar cualquier problema que se genere sin ayuda ministerial.

	<p>aprendiendo, pero no hay un trabajo ministerial. Considero que no hay un apoyo ministerial para decir “trabajemos con los migrantes esta área, desde el currículo”, “Se podría trabajar, desde el currículo que Ud. Ve”, pero no se mueve una coma, los O.A solamente adaptaciones, de los colegios, solamente eso.</p>	<p>Al menos es lo que ha llegado aquí a la escuela, lo que siento... que nosotros los profesores nos hemos estado apoyando y buscando información para poder acercarnos más a los alumnos, especialmente con los alumnos de lengua materna extranjera, como es los haitianos, como te contaba, los rusos. Hemos tenido ingleses y alumnos de Medio oriente, y no tenemos cómo comunicarnos. Esto se torna autodidacta</p>		
--	--	---	--	--

		nuevamente, hemos tenido que comunicarnos con ellos. Cero apoyo del Ministerio de Educación.		
5. IV Dimensión: Educación en un aula multicultural.				
5.1 ¿Qué importancia y/o relevancia le otorga a la realización de la enseñanza en un aula de clases con niños y niñas migrantes?	Bueno, en algunas ocasiones le he dado el significado, cuando por ejemplo, hemos visto la independencia de Chile, los niños también presentan la independencia de sus países, y coincidimos que todos tenemos más o menos las mismas raíces... ya, una año más o un año menos,	La importancia de la enseñanza es fundamental. Siempre hay procesos de enseñanza, con o sin niños migrantes, pero se ve enriquecida con los alumnos migrantes, precisamente dentro del aula, por lo tanto, la enseñanza adquiere un valor adicional, como un valor agregado de estos	Considero que a pesar de lo difícil que pueda ser, representa algo positivo por el intercambio cultural que se da con los niños de distintos países. Es un ejercicio también para nosotros, sobretodo para los que llevamos muchos años en esto, a ser más tolerantes. Gente mala hay en todos lados, por	Lo considero muy importante, porque nos ayuda a crecer en una sociedad más respetuosa y tolerante con el extranjero.

	<p>pero los niños se dieron cuenta que teníamos puntos grandes, en común, independiente de lo que es el futbol, porque ellos son muy como... Claro, los niños bolivianos, los niños peruanos, lo toman con mucha tranquilidad. Hemos visto la Guerra del Pacifico, ellos han presentado su visión, y así hemos llegado a acuerdo en ese sentido, y así se comparten mas visiones de lo que fue</p>	<p>alumnos que tienen la experiencia de compartir con alumnos migrantes.</p>	<p>lo que no podemos meter en el mismo saco a todos los extranjeros, sobretodo si estamos trabajando con niños que no tienen la culpa.</p>	
--	--	--	--	--

	<p>la guerra, y hemos llegado a conclusiones interesantes con ellos. En ese sentido igual el profesor... los profesores de música cuando tienen que hacer propuestas musicales, los niños hacen su actividad. Se podrían ver como ventajas.</p>			
<p>5.2 ¿Cuáles considera que son las ventajas del trabajo con niños y niñas migrantes?</p>	<p>(No responde)</p>	<p>Enriquecer la experiencia de cada alumno, chileno o migrante; enriquecer la experiencia del profesor, porque el profesor se nutre de estos niños</p>	<p>Las ventajas son aprender de la vida y las costumbres de ellos. Traen cosas súper interesantes, que a pesar de no venir de tan lejos, son cosas que uno no</p>	<p>Las ventajas pueden ser el intercambio cultural que se produce entre los estudiantes, y con los profesores. Además es un desafío súper interesante,</p>

		<p>migrantes. Traen desde fuera la adaptación de estrategias y metodologías dentro del aula, porque al conversar con ellos uno se da cuenta de cómo es la enseñanza en sus respectivos países, busca información para que ellos no se sientan tan desolados. Uno trata de adaptar estas técnicas, metodologías de aprendizaje a lo que ellos estaban acostumbrados. No es siempre, pero se hace.</p>	<p>conoce.</p>	<p>independiente de lo complejo.</p>
--	--	--	----------------	--------------------------------------

<p>5.3 ¿Cuáles considera que son las desventajas del trabajo con niños y niñas migrantes?</p>	<p>Yo, bueno, un poco los niveles de aprendizaje que traen, porque según la zona que viene el niño, de determinado, aunque hay niños de áreas rurales que apenas iban a la escuela, o estaban tomados por la guerrilla en Colombia y no iban a clases. En la parte de lectura, de comprensión, yo creo es enorme la diferencia desde la forma educativa y la forma de enseñanza de cada país son diferentes,</p>	<p>Hasta el momento, siendo bien honesto, no he visto ninguna desventaja. Lo que si siento, apoyando un poco una pregunta anterior, es la falta de apoyo de parte de las instituciones encargadas de la educación, específicamente el Ministerio de Educación, también un poco como escuela municipal, dependemos del departamento de Educación municipal. A pesar que se están haciendo algunos</p>	<p>Las desventajas pueden ser el nivel con el que llegan los niños, ya que los contenidos no se pasan de la misma forma en todos los países, entonces hay algunos con los que cuesta más. Por otra parte, hay cierta desmotivación con el aprender, pero creo que pasa tanto con los extranjeros como con los chilenos, especialmente en estos colegios municipales.</p>	<p>Creo que una desventaja es el nivel de algunos niños, por ejemplo, los haitianos, porque se entienden que vienen de una situación súper compleja, por lo que hay que hacer un trabajo doble o hasta triple con ellos.</p>
---	--	--	--	--

	entonces eso nos complica. Yo diría como el primer año o el segundo año el niño se va, entonces debiesen tener una nivelación, incluso más, yo pienso que los colegios que tenemos una gran cantidad de niños migrantes...	esfuerzos, creo que falta mucho todavía para apoyar a estos niños, pero en si no veo ninguna desventaja.		
5.4 ¿Qué metodologías utiliza para poder trabajar en clases con niños y niñas migrantes?	Debiera haber una propuesta, por ejemplo, salidas pedagógicas con esos niños al museo Histórico, de Historia natural, cosa que tengan una visión más	Metodología, yo creo que es adaptar la metodología a las cuales uno está acostumbrado a realizar, innovar algunas metodologías, pero también como metodología y	Lo primero es el idioma, si bien es inevitable usar chilenismos, les pregunto si no entienden algo o cómo sería en su país. En general no hago nada muy diferente a lo que he hecho siempre, y	Lo principal es ver en qué nivel está cada uno, y trabajar de acuerdo a sus estilos de aprendizajes. La verdad es que es súper complicado tomar diversas estrategias

	<p>general de Chile. Los niños vienen a piezas, donde los padres vienen tan preocupados de secuestros, los niños tienen que irse de inmediato a su casa y quedarse en la pieza, y me ha tocado que los niños no conocen ni la Quinta normal con dos o tres años en el país. Entonces, lo que pasa en cada curso tienen varias metodologías, por ejemplo, acá tenemos los de Octavo año que tiene varios</p>	<p>estrategias es la utilización de las tic, que son importantes hoy en día, los foros, los debates que se aprovechan mucho. Creo que propio de nuestra asignatura es que ellos aprendan a criticar o ser critico frente a un hecho, que en su país se encuentra de una forma y en el nuestro país de otra forma, si son países limítrofes en donde la historia se cuenta de acuerdo a los intereses de cada nación. Por lo tanto, cuando los</p>	<p>no he tenido problemas.</p>	<p>metodológicas para que todos aprendan bien, porque es mucho el trabajo para una sola persona, pero trato de aclarar dudas y si veo que algo no está funcionando, pido apoyo con el PIE.</p>
--	---	---	--------------------------------	--

	<p>niños venezolanos, y con ellos hemos hecho debates, investigación, propuestas, presentado presentaciones, y el otro octavo cuesta mucho lograr algún tipo de metodología. Lo que más da resultado, la búsqueda y presentación de su tema, yo los he visto bien entusiasmados haciendo presentaciones.</p>	<p>alumnos se ven enfrentados a este conocimiento que estamos obligados, acá en Chile, de enseñar de una forma, sin embargo, el hecho de cuestionar un hecho histórico, nosotros tomamos en cuenta cómo se les cuenta en su respectivo país y tratamos de hacer críticos para ver cual es la verdad en este hecho histórico.</p>		
--	--	--	--	--

<p>Muchas gracias, ¿Hay algo que desee añadir a esta entrevista?</p>	<p>(No responde)</p>	<p>Creo que las universidades, especialmente la universidad suya, es importante que realice un trabajo de investigación, sobre cuáles son los reales aportes que está entregando el Ministerio a las distintas escuelas que estamos recibiendo alumnos migrantes, porque el ministerio dice algo y la realidad nos dice otra. Creo que si hay una mirada objetiva de parte de una universidad, el</p>	<p>Mucha suerte en su trabajo.</p>	<p>Que es súper complicado trabajar con niños migrantes, pero es una realidad, y como profesores debemos tomarla nos guste o no.</p>
--	----------------------	---	------------------------------------	--

		ministerio va a tomar real conciencia de lo que estamos pasando los profesores al interior de las aulas de clases eso por un lado. Por otro lado, me parecería importante que la misma universidad, a través de un trabajo de investigación, pueda asistir o de experiencia, asista a nuestras escuelas, conozca la realidad que enfrentamos los profesores frente a los migrantes, muchos extranjeros aquí en la		
--	--	---	--	--

		comuna de Santiago centro, porque ha sido explosiva la llegada de estos niños, pero no le estamos sacado provecho como deberíamos sacarles, porque nos falta tiempo para realizar una investigación a los profesores, o porque al ministerio no le interés o al Dem tampoco le interesa sacarle provecho a estos niños migrantes, a pesar que el discurso está muy lindo, pero la realidad no es así. Entonces, como		
--	--	--	--	--

		universidad uno piensa que realicen una investigación; yo creo que los colegios van estar con las puertas abiertas cuando ustedes vengan a intervenir, a observar o a medir algunas situaciones de los profesores. Estas experiencias que son muy enriquecedoras para todos.		
--	--	--	--	--

5.2 TABLA DE RECOPIACIÓN: OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

La siguiente información forma parte de la recopilación de datos generada desde la observación no participante, aplicada a tres docentes egresados de Pedagogía en Educación básica con mención en Ciencias Sociales y/o Historia durante el mes de junio del presente año. Este instrumento fue aplicado en establecimientos educacionales municipales con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad de las comunas de Conchalí (2) y Santiago (1) en la región Metropolitana.

CRITERIOS	SUJETOS DE ESTUDIO		
	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3
Categoría 1: Presentación del tema			
Comienza la clase con todos los niños y niñas migrantes presentes.	El docente no deja entrar a clases a algunos niños migrantes, pero porque llegan tarde y no piden permiso.	El docente comienza la clase con todos los niños y niñas migrantes.	El docente comienza la clase con todos los niños y niñas migrantes.
	Ejemplos:	Ejemplos:	Ejemplos:

Categoría II: Tratamiento de los contenidos potenciando la inclusión/exclusión			
Trata el contenido a través de prácticas pedagógicas que inhiben o potencian a la inclusión/exclusión.	El docente trata el contenido, pero no se detiene en que está frente a estudiantes migrantes, confundiéndolos en ciertos momentos, y excluyendo a los niños y niñas migrantes.	El docente trata el contenido de forma neutra, y pregunta si hay dudas al respecto, pero tampoco realiza prácticas que potencien la inclusión.	El docente trata el contenido y potencia la inclusión, a través de Prácticas pedagógicas.
	Ejemplos: Nombra ciudades y comunas de Chile, y no piensa en que hay estudiantes migrantes que han llegado hace muy poco al país, por lo que no saben a qué lugares se refiere.	Ejemplos: Trata contenidos de la unidad, como Descubrimiento y Conquista de Chile, pero no potencia a la inclusión, porque si bien, aclara dudas, no lo hace específicamente con los niños y niñas migrantes, los cuales asumían entender, pero al momento de realizar la actividad, no tenían claros muchos conceptos	Ejemplos: Explica conceptos que probablemente los niños y niñas migrantes no entienden, como por ejemplo, dónde está ubicado el Cerro Santa Lucía, cuál es el río Mapocho, o expresiones propias de Chile como “cahuin”.

		relacionados a los indígenas de Chile como “cacique” o “lonko”.	
La didáctica aplicada o estrategias didácticas inhiben o potencian a la inclusión/exclusión.	La didáctica aplicada y las estrategias no potencian la inclusión, sino más bien potencia la exclusión.	La didáctica aplicada no excluye, pero tampoco potencia la inclusión. No se ven estrategias de inclusión.	La didáctica aplicada potencia la inclusión.
	Ejemplos: Llama la atención en reiteradas ocasiones a niños y niñas migrantes, utilizando la frase “no sé cómo son las clases en su país, pero ud. está ahora en Chile. Acá en Chile los niños son diferentes. ” Además, durante el desarrollo de la actividad solo se acerca a llamarles la atención y no a responder dudas. Usa también	Ejemplos: No se acerca a los puestos de los niños y niñas migrantes a preguntar si tienen dudas.	Ejemplos: Usa ejemplos durante la clase tanto de Chile, como de algunos países de los cuales provienen los niños y niñas migrantes. Por ejemplo, menciona las monedas de Chile y Perú (Peso y Sol), o aspectos como el clima. Además, pasa puesto por puesto para aclarar posibles dudas.

	lenguaje y/ expresiones propias del país o “chilenismos”, lo que también suele confundirlos, como “ <i>por la chita</i> ” o “ <i>charchazo</i> ”.		
El uso de material didáctico para el aprendizaje promueve la inclusión/exclusión.	El uso del material didáctico no promueve la inclusión, sino más bien excluye.	El uso del material didáctico no excluye, pero tampoco promueve la inclusión.	El uso del material didáctico potencia la inclusión.
	Ejemplos: Entrega mapa de Chile en un pliego de papel para trabajar ruta de Almagro, pero no se lo explica a un niño venezolano que había llegado a Chile hace tan solo dos semanas. El niño al no entender lo que se hacía, simplemente no trabajó en toda la clase.	Ejemplos: Entrega guía formativa que explica claramente el contenido tratado, dando por hecho que podrán hacerla.	Ejemplos: Entrega guía de trabajo que explica claramente el contenido tratado, y pregunta previamente si se entiende. Muestra videos aptos para todos los estudiantes, y se encarga de explicar todo lo visto en caso de que hayan aún dudas o conceptos que no

			entienden.
La estrategia didáctica genera un proceso de análisis o desarrollo cognitivo que promueve la inclusión/exclusión.	La estrategia didáctica no genera análisis o desarrollo cognitivo que promueva la inclusión.	La estrategia didáctica no genera análisis o desarrollo cognitivo que promueva la inclusión.	La estrategia didáctica genera análisis y desarrollo cognitivo que promueve la inclusión.
	Ejemplos: Trata contenidos de Zonas naturales y regiones de Chile, pero no pregunta a niños y niñas migrantes por la existencia de zonas naturales y los nombres de regiones y/o estados en los países de los que provienen.	Ejemplos: Trata contenidos de Descubrimiento y Conquista de Chile, pero no pregunta y no incluye en la clases lo mismo para los países de los que provienen niños y niñas migrantes.	Ejemplos: Habla de Descubrimiento y Conquista de Chile, pero también de América, enfatizando en aspectos en común que tuvieron todas las conquistas americanas, como por ejemplo la violencia y la matanza de indígenas.
Categoría III: Percepciones docentes.			
Epistemologías, conceptos, categorías, prejuicios y juicios, que puedan definir	El docente trabaja muchas veces a partir del prejuicio y de la discriminación.	No se aprecian epistemologías, conceptos, categorías, prejuicios o juicios	No se aprecian epistemologías, conceptos, categorías, prejuicios o juicios

su posición con respecto a los niños y niñas migrantes en la sala de clases y/o escuela.	Categoriza a sus estudiantes según el país del cual provienen.	acerca de los niños y niñas migrantes.	acerca de los niños y niñas migrantes.
	Ejemplos: Se evidencia diferencias en el trato a los chilenos y/o venezolanos, en comparación al trato hacia estudiantes dominicanos y colombianos. A los niños migrantes que se han insertado recientemente al curso no los llama por su nombre. Por ejemplo, durante varias clases se refirió a un niño nuevo como “El Colombia”. Además, comenta al principio de la clase, el cómo muchos colombianos vienen a Chile a	Ejemplos:	Ejemplos:

	<p>“portarse mal”, y asegura que prácticas como el robo con violencia o el robo arriba de motos no se veían antes en Chile, sino que se iniciaron con la llegada de colombianos al país.</p>		
<p>Manifiesta su opinión o alguna experiencia particular con respecto a los niños y niñas migrantes del curso y/o escuela.</p>	<p>El profesor manifiesta frente a sus estudiantes, malas experiencias anteriores con niños y niñas migrantes.</p>	<p>El profesor no manifiesta ni opiniones, ni experiencias con respecto a niños y niñas migrantes.</p>	<p>Docente manifiesta una opinión positiva con respecto a los niños y niñas migrantes de la escuela.</p>
	<p>Ejemplos: El profesor cuenta su mala experiencia con estudiantes colombianos, argumentando que son “gritones y vienen a flojear a clases”.</p>	<p>Ejemplos:</p>	<p>Ejemplos: Manifiesta lo contenta que está con que en Chile conozcamos nuevas culturas.</p>

5.3 CARTA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

VALORACIÓN DE EXPERTOS

Estimado/a:

A continuación se presenta una propuesta de Pauta de Entrevista y una propuesta de Pauta de Observación no participante para integrantes de los equipos de docentes, con vista al desarrollo de la fase cualitativa de la investigación de tesis de seminario para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de Profesor(a) en Educación Básica con mención en Ciencias sociales: “El discurso y práctica de los docentes de Ciencias Sociales de Quinto Básico en aulas multiculturales de niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.”

Los Objetivos que se persiguen a través de la aplicación de esta entrevista son:

1. Analizar las practicas pedagógicas del(a) docente de Ciencias Sociales que inhiben o potencian a la Inclusión /Exclusión considerando las variables de nacionalidad y/o etnia, en un contexto de niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.
2. Reconocer tensiones entre el discurso y la práctica pedagógica de los(as) docentes de Ciencias Sociales para la enseñanza en un Quinto año Básico, en una escuela multicultural con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.
3. Caracterizar el sentido del discurso y práctica pedagógica en los docentes de Ciencias Sociales para la enseñanza en un Quinto Año Básico dentro de una escuela multicultural con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.

Los Objetivos que se persiguen a través de la aplicación de la pauta de observación no participante son:

1. Observar la clase de un docente de Historia en un Quinto Año Básico con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.

Por tal motivo, se solicita su gentil colaboración para la validación de la guía de entrevista semi- estructurada y pauta de observación no participante que aparece a continuación.

De antemano, muchas gracias por su tiempo y valioso aporte en este proceso.

Atentamente
Nicole González Villar
Luis Castizaga Cid
Estudiantes de Pedagogía en Educación Básica
Mención Ciencias Sociales.
Universidad Católica Silva Henríquez.

Enunciación del Protocolo de entrevista

Introducción:

Como estudiantes de Pedagogía y futuros docentes, consideramos de suma importancia la comprensión del proceso de integración socio-cultural dentro de un aula de clases, tomando en cuenta el aumento en la inserción al sistema educativo de niños y niñas migrantes. Así también, la importancia del discurso y la práctica por parte de los docentes, pensando en cómo el desarrollo cognitivo, social y afectivo influyen sobre el aprendizaje del área; la capacidad de abstracción creciente, la empatía y consideración de los derechos de los demás, que van desarrollándose a lo largo de la Enseñanza Básica y que, a la vez, posibilitan y son facilitados por los profesores.

Esta entrevista para nuestro trabajo de investigación, se realiza pensando en cómo los profesores desarrollan sus clases, para que los y las estudiantes puedan participar activamente, integrando tanto a estudiantes migrantes como estudiantes chilenos en el aula, logrando así un aprendizaje efectivo.

Confidencialidad:

Esta entrevista es de carácter confidencial y se solicitara a través de un conocimiento informado, ya que forma parte de una tesis de pregrado, por lo cual sus respuestas serán absolutamente anónimas.

Duración de la entrevista:

La entrevista estima una duración de aproximadamente 20 a 30 minutos.

REGISTRO DE LA ENTREVISTA	
ESCUELA	
FECHA	
HORA INICIO	
HORA TÉRMINO	
TIEMPO TOTAL DE GRABACIÓN	

Categoría	Área Temática	Preguntas	Observación	Sugerencias (Cambios o Adiciones)
1. Experiencia Profesional.	<p>1. Años como profesor/a y responsabilidades que haya desempeñado.</p> <p>2. Recorrido profesional como Docente.</p>	<p>1. Nos gustaría conocer, cuántos años lleva titulado como profesor.</p> <p>2. ¿Cuántos años lleva realizando clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?</p> <p>3. ¿Cuánto tiempo lleva realizando clases en este establecimiento?</p> <p>4. ¿Ha realizado clases a estudiantes migrantes</p>	<p>El tiempo es una de las tantas variables que componen la experiencia profesional. De las 4 preguntas, tres están relacionadas con el tiempo de ejercicio profesional, lo que puede quitar lugar a otra clase de indagaciones que permitan caracterizar al entrevistado.</p>	<p>Se aconseja unir la pregunta uno con la dos, también se podría preguntar en que tipo de establecimiento ha hecho clases, si en uno particular o municipal etc. Ya que eso podría también arrojar mayores luces sobre el recorrido profesional del docente.</p>

		durante el último año?		
2. Concepciones del Docente acerca de la multiculturalidad en Chile.	Visión respecto a como se ha concretando su percepción con respecto a la población migrante en el país y el aumento de esta los últimos años.	5. Nos gustaría conocer ¿Qué piensa usted del explosivo aumento de migrantes en Chile? 6. ¿Cuál es su opinión respecto a cómo la sociedad ve a los migrante en Chile?	En general están bien planteadas las preguntas. Quizás en la pregunta 6 habría que acotar a cuál sociedad no estamos refiriendo. ¿La sociedad Chile? ¿La sociedad más vulnerable? Etc	Darle un poco mas de especificidad a la pregunta 6

<p>3. Experiencia como docente en aulas multiculturales con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.</p>	<p>Visión para poder indagar en el discurso y la práctica del docente en un aula multicultural con niñas y niñas migrantes de alta vulnerabilidad, por lo cual es necesario saber cuál es la experiencia del docente respecto a esta.</p>	<p>7. Nos gustaría saber ¿Cuántos años de experiencia tiene como profesor en aula con niños y niñas migrantes?</p> <p>8. ¿De qué países provienen los niños y niñas migrantes con los cuales ha trabajado el último año?</p> <p>9. ¿Qué cambios ha notado en el contexto educativo con el ingreso de estudiantes migrantes en el o los establecimientos donde ha trabajado?</p>	<p>Las preguntas están bien planteadas en general. Aunque hace falta, algo más medular en cuanto a la experiencia misma del docente.</p>	<p>En la pregunta número 9 se aconseja asignar un poco más de tiempo, dado que probablemente el entrevistado se va a explicar más.</p> <p>También se aconseja indagar un poco más en la experiencia misma (hechos significativos relacionados con su ejercicio profesional) Eso se puede incluir como pregunta en la pauta o como algo fortuito mientras se va interactuando con el entrevistador. Recordar</p>
---	---	---	--	---

				carácter semi estructurado de la entrevista.
4. Percepciones acerca de la inclusión en el sistema educativo de niños y niñas migrantes en establecimientos de alta vulnerabilidad.	<p>Visión acerca de las percepciones, experiencias, vivencias y relatos con niños y niñas migrantes.</p> <p>Visión de cómo es su vinculación particular con la inclusión de niños y niñas migrantes en establecimientos educativos.</p> <p>Visión de cómo cree este que vincula aquellas</p>	<p>10. Nos gustaría conocer ¿Cuál es su opinión con respecto a la inclusión de los niños y niñas migrantes en las escuelas?</p> <p>11. ¿Cómo ha sido su experiencia como docente en aulas con niños y niñas migrantes?</p> <p>12. ¿Cree que sus percepciones acerca de los migrantes puede vincularse desde su trabajo en el aula? ¿Por qué?</p>	<p>En general esta bien, pero la pregunta 11 se relaciona más con la categoría anterior titulada justamente “Experiencia como docente en aulas multiculturales con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad” Esto es importante porque en este ítem se trata de indagar en las percepciones, que son el resultado directo de la experiencia, por tanto, cuesta hablar de percepciones sin antes</p>	<p>Habría que cambiar la pregunta 11 a la categoría anterior o reformularla para conectarla con la percepción que tienen sobre el fenómeno de estudio. Por ejemplo, se podría preguntar en como su experiencia les ha permitido generar una visión, percepción o actitud respecto al tema etc.</p> <p>En la pregunta numero 10 se aconseja indagar</p>

	percepciones desde su trabajo en el aula, reconociendo la incidencia de esta en la enseñanza de sus estudiantes.	13. ¿Cuál es su opinión con respecto al apoyo del Ministerio de Educación ante el nuevo escenario educativo con niños y niñas migrantes?	indagar en que experiencias las originaron	también en que entiende el entrevistado por inclusión.
5. Educación en un aula multicultural.	Visión se busca conocer cuál es la relevancia que este le otorga a la realización de la enseñanza en un aula de clases con niños y niñas migrantes de alta vulnerabilidad.	14. Nos puede contar ¿Qué importancia y/o relevancia le otorga a la realización de la enseñanza en un aula de clases con niños y niñas migrantes? 15. ¿Cuáles considera que son las ventajas del trabajo con niños y niñas	En general esta categoría cuenta con preguntas solidas y acotadas. Aunque faltaría indagar en que herramientas (desde el punto de vista del entrevistado) hacen falta para compensar las desventajas o problemáticas que pueden surgir en el proceso	Ampliar un poco la pregunta 17 preguntando además que herramientas hacen falta para una educación intercultural

	<p>Visión respecto a las limitaciones que se puedan generar en determinando momento, considerando ventajas y desventajas para trabaja en una educación multicultural para una sociedad más inclusiva.</p>	<p>migrantes?</p> <p>16. ¿Cuáles considera que son las desventajas de trabajar con niños y niñas migrantes?</p> <p>17. ¿Qué metodología utiliza para poder trabajar en clases con niños y niñas migrantes?</p>		
--	---	--	--	--

Enunciación del Protocolo de pauta de observación no participante

Introducción:

El siguiente instrumento corresponde a una pauta de observación no participante. Por lo cual, el observador no pertenece al grupo que se estudia, ni interactúa en las actividades que el docente realizara en el aula.

Confidencialidad:

Esta pauta de observación es de carácter confidencial ya que se solicitara a través de un conocimiento informado, ya que forma parte de una tesis de pregrado.

REGISTRO DE LA PAUTA DE OBSERVACION NO PARTICIPANTE	
ESCUELA	
CARGO	
FECHA	
HORA INICIO	
HORA TÉRMINO	
TIEMPO TOTAL DE OBSERVACION	

Categoría	Criterio	Observación	Sugerencias (Cambios o Adiciones)
1. Presentación del tema.	Comienza la clase con todos los niños y niñas migrantes presentes.	Bien	Ninguna
	Plantea un objetivo de aprendizaje que puedan comprender todos los niños y niñas migrantes presentes	Bien	Ninguna

2. Tratamiento de los contenidos potenciando la inclusión/exclusión	Trata el contenido a través de prácticas pedagógicas que inhiben o potencian a la inclusión/exclusión.	Esta parte es muy importante.	Observar además que clase de prácticas se utilizan para ahondar mejor ese punto.
	La didáctica aplicada o estrategias didácticas inhiben o potencian a la inclusión/exclusión.	Bien	Ninguna
	El uso de material didáctico para el aprendizaje promueve la inclusión/exclusión.	Bien	Ninguna

	<p>La estrategia didáctica genera un proceso de análisis o desarrollo cognitivo que promueve la inclusión/exclusión.</p>	<p>¿Como se puede observar el desarrollo cognitivo, en una clase acotada?</p>	<p>Al momento de la observación tener a mano una forma de observar ese proceso de análisis mediante algún indicador</p>
<p>3. Percepciones docentes.</p>	<p>Epistemologías, conceptos, categorías, prejuicios y juicios, que puedan definir su posición con respecto a los niños y niñas migrantes en la sala de clases y/o escuela.</p>	<p>Este apartado requiere de una agudeza analítica muy importante ya que la manifestación de las percepciones suele ser casi siempre simbólicas y latentes</p>	<p>Definir con anterioridad cuales pueden ser los elementos simbólicos que manifiesten conceptos, categorías, prejuicios etc.</p>

	Manifiesta su opinión o alguna experiencia particular con respecto a los niños y niñas migrantes del curso y/o escuela.	Hay que estar atento además en que forma manifiesta su opinión.	Observar y estar atento a los elementos paralingüísticos.
--	---	---	---

Actividades		M A R Z O 2 0 1 8				A B R I L 2 0 1 8				M A Y O 2 0 1 8				J U N I O 2 0 1 8				J U L I O 2 0 1 8			
1	Planteamiento del problema	X																			
	Discusión de pregunta de investigación	X																			
	Objetivos de la investigación	X	X	X	X	X	X	X													
	Definición de conceptos claves	X	X	X	X	X	X	X													
2	Elaboración marco metodológico			X	X	X	X	X	X	X	X										
	Discusión y análisis bibliográfico		X	X	X	X	X	X													
	Entrevista y/o Validación de expertos												X	X	X	X					
	Elaboración del marco teórico.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
3	Estrategia metodológica de estudio.																				
	Establecer criterios de selección y definición de procedimientos de acceso a informantes.					X	X	X	X	X	X	X	X								
	Pre diseño de la técnica y/o instrumentos.							X	X	X	X										
	Validación de la técnica y/o instrumentos.												X	X	X	X					
	Diseño previo Plan de Análisis.													X	X	X	X				
	Elaboración del documento diseño metodológico del proyecto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
4	Elaboración Informe Final																	X	X	X	