

Sensibilidad intercultural del profesorado hacia el colectivo inmigrante: una investigación mixta con tres escuelas públicas

Intercultural sensitivity of teachers towards the immigrant community: A mixed research with three public schools

Dr. César DÍAZ-PACHECO. Investigador Posdoctoral en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE160009), Viña del Mar, Chile (cesar.diaz@pucv.cl).

Dr. Claudio VERGARA-REYES. Asesor Técnico Pedagógico en el Departamento Provincial de Educación de Cachapoal. Ministerio de Educación, Chile (claudio.vergara@mineduc.cl).

Dra. María Leonor CONEJEROS-SOLAR. Académica en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE160009), Viña del Mar, Chile (leonor.conejeros@pucv.cl).

Resumen:

La inclusión de estudiantes inmigrantes en la escuela pública plantea importantes desafíos para los profesionales de la educación en contextos de emergencia intercultural. En este sentido, la sensibilidad hacia la diversidad se convierte en una competencia clave para promover una convivencia respetuosa y armoniosa en las comunidades educativas. Así, en este estudio, se analiza el grado de sensibilidad intercultural del profesorado que trabaja en aulas con diversidad cultural en tres escuelas públicas de la Región de Valparaíso, Chile. Para ello, se adoptó un diseño de investigación transeccional-mixto, en concreto mediante la aplicación de una escala y conversatorios narrativos desarrollados con una muestra de 102 docentes. Los hallazgos dan cuenta de que el profesorado participante posee un grado de sensibilidad intercultural moderado-alto; las dimensiones mejor valoradas son el compromiso y el disfrute en la interacción. Asimismo, manifiestan expectativas elevadas en torno a la inserción académico-profesional del estudiantado inmigrante. Estos insumos pudieran fortalecer el diseño de políticas públicas y la implementación de prácticas educativas interculturales.

Palabras clave: diversidad cultural, inmigración, educación intercultural, educación de los inmigrantes, profesorado, inclusión social.

Abstract:

The inclusion of immigrant students in public schools poses important challenges for education professionals in contexts of intercultural emergency. In this sense, sensitivity to

Fecha de recepción del original: 18-12-2024.

Fecha de aprobación: 10-04-2025.

Cómo citar este artículo: Díaz-Pacheco, C., Vergara-Reyes, C., y Conejeros-Solar, M.^a-L. (2025). Sensibilidad intercultural del profesorado hacia el colectivo inmigrante: una investigación mixta con tres escuelas públicas [Intercultural sensitivity of teachers towards the immigrant community: A mixed research with three public schools]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 399-415. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4345>

diversity becomes a key competence to promote respectful and harmonious coexistence in educational communities. Thus, this study analyses the degree of intercultural sensitivity of teachers working in culturally diverse classrooms in three public schools in the Valparaíso Region, Chile. For this purpose, a cross-sectional-mixed research design was adopted, specifically, through the application of a scale and narrative talks developed with a sample of 102 teachers. The findings show that the participating teachers have a moderate-high degree of intercultural sensitivity, with the most highly valued dimensions being commitment and enjoyment in interaction. They also express high expectations regarding the academic and professional integration of immigrant students. These inputs could strengthen the design of public policies and the implementation of intercultural educational practices.

Keywords: cultural diversity, immigration, intercultural education, immigrant education, teachers, social inclusion.

1. Introducción

Durante el último tiempo, Chile se ha posicionado como una importante nación receptora de personas inmigrantes, sobre todo provenientes de países latinoamericanos (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021). Al respecto, el Centro Nacional de Estudios Migratorios de la Universidad de Talca (CENEM, 2023) señala que existen 1 482 390 personas extranjeras con residencia habitual en Chile; estas proceden, en su mayoría, de países como Venezuela (30 %), Perú (16.6 %), Haití (12.2 %), Colombia (11.7 %) y Bolivia (8.9 %). Por su parte, la Región de Valparaíso posee el tercer lugar en número de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) inmigrantes en Chile, lo que corresponde al 6.6 % del total entre regiones según los datos conjuntos del Servicio Nacional de Migraciones y del Instituto Nacional de Estadísticas (INE y SERMIG, 2023). En sintonía con lo anterior, la actual emergencia de este intenso y acelerado flujo migratorio intrarregional sur-sur coincide con un aumento considerable de las matrículas de NNA en las escuelas públicas de la zona, lo que trae consigo una importante expansión en la diversificación del estudiantado chileno en las aulas escolares (Flanagan-Bórquez et al., 2021; Jiménez-Vargas, 2022; Stefoni y Corvalán, 2019). En este sentido, la llegada de estudiantes inmigrantes plantea nuevos desafíos para los profesionales de la educación (Baeza, 2023; Barriga et al., 2024).

En particular, en la Región de Valparaíso, hay cerca de 11 921 personas extranjeras entre los 0 y los 19 años. El tramo de 10 a 14 años concentra la mayor cantidad de NNA inmigrantes con el 34.7 %, mientras que el tramo de 15 a 19 años posee el 29.1 % (INE y UNICEF, 2023). Según estas fuentes, el colectivo venezolano es el principal en la región con el 43.3 % de la población de menores de edad. En segundo lugar, se ubica el colectivo colombiano con el 9.1 %. En tercer y cuarto lugar, se sitúan los colectivos argentino y haitiano, con el 7.5 % y el 6.5 %, respectivamente. Así, se observa como distintos grupos socioculturales han ido integrándose al sistema educativo de la región, lo que ha dado lugar a un panorama estudiantil notablemente más diverso en términos sociales, económicos, de género y étnicos. Como consecuencia, han ido emergiendo en la zona nuevos colectivos estudiantiles con características y necesidades diversas, entre ellos el núcleo inmigrante.

La inclusión social de este colectivo de estudiantes no tradicionales en el sistema escolar chileno demanda una comprensión profunda de las representaciones sociales y de las expectativas del profesorado hacia este núcleo estudiantil. Así lo consideran diversas investigaciones desarrolladas en Chile (Barriga et al., 2024; Venegas, 2020; Verdejo, 2019), las cuales postulan que dichos factores se vinculan con el desarrollo de transiciones educativas exitosas. Entonces, la percepción del profesorado puede influir de forma significativa en el aprendizaje, en el rendimiento académico y en el bienestar del estudiantado. Así, este gremio es el encar-

gado de implementar en el aula las innovaciones y las estrategias pedagógicas orientadas a potenciar la sana convivencia y el respeto cultural mediante la reflexión crítica (Contreras-Bravo, 2021; Pavez-Soto et al., 2023). Para ello, el cuerpo docente debería integrar las creencias filosóficas y sociales que comporta una mirada intercultural-educativa.

Frente a lo planteado, resulta relevante saber cómo son las representaciones interculturales del profesorado en torno a la emergencia de estudiantes inmigrantes en el sistema educativo chileno; cuáles son sus expectativas académico-profesionales respecto del núcleo de estudiantes provenientes de contextos internacionales. Para responder a estas interrogantes, en este diseño de investigación mixta (Bagur-Pons et al., 2021; Creswell y Creswell, 2023), se analiza el grado de sensibilidad intercultural del profesorado en torno a la emergencia migratoria en el contexto escolar chileno; en particular el grado de afecto hacia la diversidad manifestada hacia el colectivo escolar inmigrante.

2. Marco teórico

2.1. Aproximándonos al concepto de sensibilidad intercultural

Como dimensión afectiva de la competencia comunicativa (Aksin, 2023), la sensibilidad intercultural se plantea como un constructo que otorga la posibilidad de valorar y distinguir en qué difieren las personas en cuanto a comportamiento, percepciones o sentimientos en el proceso de comunicación intercultural. En otras palabras, las personas sensibles en términos interculturales son conscientes de su comportamiento y del lenguaje que usan en las interacciones sociales, y también capaces de apreciar y respetar el intercambio de ideas (Rodríguez-Izquierdo, 2022) por muy idiosincráticas que estas sean.

Al respecto, diversos estudios que examinan la competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos sudamericano (Ramírez-Pavelic y Contreras-Salinas, 2022) y norteamericano (Kim y Connelly, 2019) revelan que los/as profesores/as con mayor grado de sensibilidad intercultural tienen mayor competencia docente para manejar la diversidad en el interior del aula y, junto con ello, actitudes y creencias más positivas hacia la educación intercultural. Otros estudios (Huang, 2023; Leal, 2020; Tovar-Correal et al., 2024) revelan que la CCI ha sido abordada tradicionalmente desde la vereda del bilingüismo y la adquisición de segundas lenguas. Esto implica la necesidad de ampliar las perspectivas de estudio para investigar de modo más profundo la diversidad cultural en el ámbito educativo.

En particular, Chen y Starosta (1997) conceptualizan la sensibilidad intercultural como «la capacidad de una persona para desarrollar una emoción positiva hacia la comprensión y el aprecio de las diferencias culturales que fomenta un comportamiento adecuado y eficaz en la comunicación intercultural» (p. 5). Las autoras especifican cinco dimensiones que definen el grado de sensibilidad intercultural: el compromiso en la interacción, el respeto por las diferencias culturales, la confianza, el disfrute y la atención en la interacción (Chen y Starosta, 2000). Se desarrollan a continuación.

- **Compromiso en la interacción:** refleja la disposición de una persona para participar de forma activa en intercambios con individuos de diferentes culturas y procedencias. Este compromiso implica una actitud abierta y proactiva, fundamental para construir puentes de entendimiento mutuo en entornos interculturales.
- **Respeto por las diferencias culturales:** destaca la importancia de reconocer y valorar las diversidades culturales sin emitir juicios negativos ni peyorativos. Esto se traduce en una apreciación genuina de las diferentes perspectivas, tradiciones y valores para fomentar un ambiente inclusivo donde todas las personas se sientan valoradas.
- **Confianza con la interacción:** se refiere a la seguridad con que una persona maneja y gestiona situaciones de comunicación intercultural. La confianza reduce la ansiedad y aumenta la efectividad de las interacciones sociales, lo que permite que las personas

se sientan cómodas al enfrentar malentendidos o diferencias culturales. Esto resulta relevante para mantener una comunicación abierta y constructiva en las escuelas.

- Disfrute en la interacción: refleja el placer y la satisfacción que una persona experimenta al interactuar con individuos de otras culturas. Esto implica una actitud positiva hacia las experiencias interculturales; las interacciones suponen una oportunidad de comprensión del otro, de aprendizaje y de crecimiento personal.
- Atención en la interacción: alude a la capacidad de una persona para estar plenamente presente y concentrada durante la interacción comunicativa. Este factor demanda una atención cuidadosa a los aspectos verbales y no-verbales de la comunicación para asegurar una respuesta adecuada y sensible a los matices culturales. La atención en la interacción es crucial para captar los significados implícitos y garantizar una comunicación efectiva y respetuosa en contextos diversos. Esta perspectiva busca facilitar una interacción más positiva y de convivencia armoniosa entre las personas de diferentes nacionalidades (Ramírez-Pavelic y Contreras-Salinas, 2022; Kim y Connelly, 2019) y resulta clave para profundizar en las representaciones y en las expectativas mediante el trabajo desarrollado junto al profesorado en esta investigación.

2.2. Representaciones docentes en clave intercultural

En el contexto de la creciente diversidad cultural emergente en las aulas chilenas, las representaciones del profesorado desempeñan un rol significativo en la configuración de un ambiente escolar inclusivo (Campos-Bustos, 2022). Como concepto, alude al conjunto de percepciones docentes construidas en torno a la diversidad cultural en el aula. Este tipo de subjetividades incluyen cómo se interpretan y valoran las diferencias culturales de los/as estudiantes, así como las expectativas elaboradas respecto de su éxito académico. Dichas representaciones influirían de forma directa en las prácticas pedagógicas y en la creación de entornos educativos inclusivos.

Este tipo de percepciones son influenciadas por una variedad de factores, incluyendo las propias experiencias personales y profesionales, así como los contextos socioeconómicos y culturales de las escuelas. De hecho, Segovia y Rendón (2020) postulan que la percepción sobre la diversidad cultural puede oscilar desde la aceptación hasta la resistencia y el rechazo hacia ella. En este sentido, la comprensión de las representaciones docentes permite «no solo [acceder] a la forma en que una comunidad sistematiza e interpreta la realidad, sino también observar si esas formas son positivas o negativas, y si promueven una justa convivencia social o no» (Campos-Bustos, 2022, p. 6).

Al respecto, estudios realizados tanto en distintas regiones de Chile (Contreras-Bravo, 2021; Flanagan-Bórquez *et al.*, 2021; Gaete, 2019) como en contextos internacionales (Etzeberria *et al.*, 2018; Ünsal y Atanur-Baskan, 2021) dan cuenta de un conjunto de obstáculos y dificultades vinculadas al profesorado en la inserción de estudiantes inmigrantes en las escuelas. Entre ellas, se menciona la barrera lingüística (Toledo-Vega *et al.*, 2024), en tanto que hace compleja la enseñanza, como también la integración educativa del inmigrante que no maneja la lengua local. Además, existen grandes desafíos relacionados con la formación inicial y su carencia en educación intercultural, lo que termina limitando con posterioridad la manera de afrontar las necesidades educativas de los NNA de modo efectivo (Segovia y Rendón, 2020). Estas dificultades pueden generar sentimientos de frustración y estrés entre los/as profesores/as y afectar de forma negativa a la calidad de la enseñanza y al bienestar de sus estudiantes.

Por otro lado, investigaciones que abordan las barreras del estudiantado migrante en el contexto escolar chileno (Díaz-Pacheco *et al.*, 2024; Jiménez-Vargas, 2022) ponen de manifiesto que el profesorado desempeña un papel de protección clave en la inclusión escolar y en el desarrollo óptimo de las transiciones educativas del estudiantado. Destaca, en la acción docente, la posibilidad de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la integración de múltiples perspectivas culturales. Entre otros factores de inclusión, se encuentran la existencia de políticas educativas interculturales, los dispositivos de acogida institucional, los programas de apoyo educativo y el compromiso de la comunidad escolar en su conjunto (Jiménez-Vargas,

2022). En este sentido, la colaboración entre profesionales de la educación, estudiantes y sus familias potencia la creación de entornos educativos más inclusivos (Etxeberria *et al.*, 2018).

En cuanto a las oportunidades, la presencia de estudiantes inmigrantes podría fortalecer el desarrollo de competencias ciudadanas en las escuelas y promover valores como la tolerancia, el respeto y la empatía. Se valora la impronta migratoria como una oportunidad para innovar en las prácticas pedagógicas y para adoptar estrategias que beneficien los procesos de enseñanza-aprendizaje, la sana convivencia y la inclusión en las comunidades educativas (Manghi *et al.*, 2022).

2.3. El rol de las expectativas del profesorado en las transiciones educativas

El ingreso de estudiantes inmigrantes en las escuelas públicas chilenas ha aumentado de forma considerable en los últimos años. Esto ha supuesto un desafío para el profesorado a la hora de adaptarse y responder de manera adecuada a sus necesidades y demandas. En este sentido, las expectativas docentes desempeñan un papel crucial en el éxito educativo del colectivo estudiantil inmigrante. Justamente, «en Chile son escasos los estudios centrados en constatar qué variables afectan a la formación de dichas expectativas, en especial aquellos que consideran el rendimiento previo del estudiante y la experiencia laboral del profesor como factores explicativos» (Barriga *et al.*, 2024, p. 359). Vinculado a lo anterior, Ayala (2022) explica en uno de sus estudios que los estudiantes inmigrantes cuyos docentes tenían expectativas elevadas mostraron un mejor desempeño académico y una mayor motivación para aprender. Esta relación resulta crucial, ya que las expectativas altas pueden influir en la superación de las barreras académicas, culturales y lingüísticas que enfrentan muchos estudiantes inmigrantes al integrarse a un sistema educativo de acogida. Al respecto, una investigación de Cabrera-León *et al.* (2019) realizada en el contexto ecuatoriano revela que los estudiantes inmersos en entornos donde el cuerpo docente manifiesta expectativas elevadas tienden a mostrar una mayor autoeficacia y resiliencia, lo cual constituye un factor de impacto positivo sobre el éxito escolar.

De este modo, las expectativas docentes altas vendrían a actuar como factores protectores que facilitarían el éxito educativo de los/as escolares inmigrantes. Visto así, cuando un/a profesor/a mantiene expectativas elevadas con respecto al aprendizaje de su estudiantado, este tiende a mostrar un mejor rendimiento académico. Por el contrario, cuando se albergan bajas expectativas sobre el logro académico, los/as aprendices tienden a alcanzar rendimientos y aprendizajes menores (Flanagan-Bórquez *et al.*, 2021).

Frente a lo planteado, se postula que las expectativas del profesorado son determinantes para que los NNA migrantes puedan desarrollar transiciones educativas exitosas. Este tipo de representaciones sociales no solo vendrían a promover un mejor rendimiento académico, sino que también funcionarían como facilitadores de inclusión en el desarrollo óptimo del ciclo educativo (Venegas, 2020; Verdejo, 2019). De este modo, fortalecerían a los/as estudiantes para enfrentar futuros desafíos académicos y profesionales (Rodríguez-Esteban y González-Mayorga, 2023), como el ingreso a la educación superior y al mundo del trabajo. Es esencial, entonces, que el sistema educativo fortalezca el desarrollo de expectativas elevadas y de prácticas interculturales inclusivas y que reconozca la puesta en valor de la diversidad en las comunidades educativas.

En contextos de diversidad cultural como el investigado, se enfrentan grandes desafíos en el trabajo con estudiantes inmigrantes, entre ellos la falta de perfeccionamiento docente en educación intercultural (Kim y Connelly, 2019). En este sentido, de acuerdo con los estudios de Flanagan-Bórquez *et al.* (2021) y Pavez-Soto *et al.* (2023) realizados en Valparaíso y en Santiago, muchas comunidades educativas en Chile no cuentan con metodologías, recursos didácticos ni orientaciones técnico-pedagógicas que potencien la inclusión efectiva de la población migrante más allá de las voluntades personales de los equipos directivos y docentes. En respuesta a esto, la implementación de programas de formación y desarrollo profesional continuo podría contribuir a lograr una educación intercultural que potencie la conformación de altas expectativas educativas, así como la adquisición de estrategias pedagógicas interculturales que promuevan la inclusión y la gestión de la diversidad en la escuela.

3. Método

3.1. Participantes

La muestra de personas participantes está conformada por 102 docentes ($m = 67$, $h = 35$), quienes reportan una media de 11.5 años de trayectoria profesional y trabajan en 3 liceos públicos que agrupan estudiantado inmigrante (2 técnico-profesionales y 1 científico-humanista) en la Región de Valparaíso, Chile. De ellos, 40 docentes indican que imparten docencia en los niveles de primaria, y 62, en secundaria. Además, señalan trabajar o haber trabajado (en orden decreciente) con escolares provenientes de países tales como Venezuela, Colombia, Haití, Perú, Argentina, Ecuador y Bolivia. Para su ejecución, esta investigación fue aprobada por la comisión de bioética respectiva y, para la participación, se firmaron los correspondientes consentimientos informados.

3.2. Diseño y enfoque

Este estudio emplea un diseño de investigación transeccional-mixto (Bagur-Pons *et al.*, 2021; Creswell y Creswell, 2023), a través del cual se analizan las representaciones interculturales y las expectativas del profesorado ante la inclusión de estudiantes inmigrantes en escuelas públicas chilenas. La combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos responde a la necesidad de identificar patrones estadísticos, así como de explorar las experiencias y subjetividades del profesorado en torno a la emergencia intercultural en los espacios educativos. Mediante la aplicación de la escala de sensibilidad intercultural, se evaluó el grado de afecto del profesorado por la diversidad, en este caso particular por el colectivo estudiantil inmigrante. Además, se mantuvieron conversatorios narrativos que ofrecieron una visión más profunda y contextual del fenómeno educativo y en los donde se exploraron las barreras, oportunidades y expectativas relacionadas con la diversidad cultural en las escuelas (Rodríguez-Izquierdo, 2022). A través de un diseño convergente (Bagur-Pons *et al.*, 2021), los procedimientos se integran desde ambos enfoques para ofrecer una interpretación más enriquecedora del problema investigado y conectar datos estadísticos con subjetividades y percepciones sociales.

3.3. Recogida de datos

3.3.1. Escala de sensibilidad intercultural

El trabajo cuantitativo consistió en la aplicación de la escala de sensibilidad intercultural desarrollada por Chen y Starosta (2000). La traducción al español del instrumento fue validada por 3 investigadores angloparlantes y 3 traductores hispanohablantes; realizado esto, fue adaptada al contexto migratorio. Así, en formato papel, el instrumento fue aplicado al profesorado en 3 liceos públicos chilenos. Esta escala está compuesta por 24 enunciados distribuidos en 5 dimensiones (Tabla 1). Del total, 15 enunciados conllevan un sentido positivo, y 9, un sentido negativo. Para los enunciados formulados en sentido positivo, se otorgó la máxima puntuación a la opción favorable y la mínima a la menos favorable. Para el caso de los formulados en sentido negativo, a la opción más favorable se le asignó la mínima puntuación, y a la opción menos favorable, la máxima. Sobre la fiabilidad, cabe señalar que la consistencia interna de los 24 ítems de la escala es alta, con un coeficiente del alpha de Cronbach (α) de .719. Al respecto, Romo-Sabugal *et al.* (2021) establecen como un rango de aceptación alto entre .61 a .88.

TABLA 1. Dimensiones y valoraciones del instrumento.

Dimensión	Valoración positiva	Valoración negativa
Compromiso con la interacción	1, 11, 13, 21, 23 y 24	22
Respeto por las diferencias culturales	8 y 16	2, 7, 18 y 20
Confianza en la interacción	3, 5, 6 y 10	4
Disfrute en la interacción		9, 12 y 15
Atención en la interacción	14, 17 y 19	

En cuanto a las valoraciones otorgadas a los enunciados, se incluye una escala impar (tipo Likert) de 5 grados, los cuales fueron puntuados de menor a mayor para efectos del análisis de los resultados. Una vez finalizada la encuesta, se dio paso a los conversatorios junto al profesorado.

3.3.2. Conversatorios

Se llevaron a cabo tres conversatorios con el profesorado de las 3 escuelas participantes con el objetivo de profundizar en sus narrativas educativas y de ampliar la comprensión de sus percepciones sobre la inclusión del estudiantado inmigrante (Bravo-Villa *et al.*, 2022; Navarrete-Mora *et al.*, 2024). Estos espacios de diálogo se diseñaron como instancias reflexivas y participativas, en las que pudieran compartir sus experiencias en un ambiente de confianza. Se pretendía así favorecer una exploración más detallada de sus representaciones y prácticas pedagógicas en contextos de diversidad cultural. Para ello, se elaboró un guion de preguntas que permitió orientar el intercambio de ideas y abarcar aspectos clave como las barreras percibidas en la enseñanza del estudiantado inmigrante, las oportunidades que la diversidad aporta al entorno escolar y las expectativas académico-profesionales que proyectan sobre sus estudiantes.

A lo largo de las sesiones, emergieron relatos que evidenciaron tanto los desafíos cotidianos (por ejemplo, las dificultades lingüísticas, las diferencias en los niveles de aprendizaje y la necesidad de adaptar estrategias pedagógicas) como también valoraciones positivas de la migración y de su potencial para enriquecer las prácticas educativas. Estas sesiones fueron grabadas en formato audio, lo cual permitió registrar la riqueza de los relatos de manera rigurosa. Este proceso no solo facilitó la transcripción de los datos, sino que también permitió codificar e identificar patrones discursivos en la forma en que el profesorado conceptualiza la inclusión de estudiantes inmigrantes en el sistema educativo chileno.

4. Análisis de la información

Primero, los resultados de la escala fueron codificados de acuerdo con su valor real según las respuestas obtenidas. Luego se aplicó un proceso de codificación inversa en los ítems con sentido negativo (Chen y Starosta, 2000). El procesamiento de los datos se realizó a través del programa estadístico SPSS (versión 30.0.0) y las técnicas de análisis fueron en su mayoría estadísticos descriptivos de tendencia central (media), dispersión (desviación típica) y cálculo de frecuencias y porcentajes. Para la distribución de la muestra, se aplicó la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov. En ella, se observa que la variable *sensibilidad intercultural* sigue una distribución normal, ya que el *p*-valor es mayor al alfa ($p = .161 > .05$) de acuerdo con el resultado de las pruebas paramétricas. La prueba *t* de Student para muestras independientes indicó que no existen diferencias de género estadísticamente significativas en la muestra ni en el tipo de institución educativa en que se desempeña el profesorado (técnico-profesional o científico-humanista).

En segundo lugar, para el análisis de los datos textuales de los conversatorios, las grabaciones fueron transcritas en un corpus textual que fue codificado mediante el software Atlas Ti (versión 8.4.5). Así, se analizaron los datos en función de los temas centrales abordados: las barreras y oportunidades que plantea la inmigración en el ámbito escolar y las expectativas académico-profesionales del profesorado sobre el estudiantado inmigrante. Realizado el análisis de contenido temático (Contreras-Bravo, 2021), se trianguló la información con los resultados obtenidos tanto en la escala aplicada como en los conversatorios, lo que permitió contrastar los datos cuantitativos con los cualitativos. De esta manera, se seleccionaron los registros de habla, con los que se pudo profundizar en las dimensiones de la escala aplicada y aportar un enfoque enriquecido sobre las percepciones y expectativas del profesorado en torno a la migración en el contexto escolar chileno.

5. Resultados

En el siguiente apartado, se exponen los resultados del análisis de las cinco dimensiones que conforman la sensibilidad intercultural. Cada dimensión se presenta acompañada de tablas que ilustran los porcentajes de las respuestas obtenidas para los ítems específicos de

cada factor, lo que permite visualizar las tendencias y las variaciones en los grados de sensibilidad.

Además de los resultados cuantitativos, se incluyen los resultados cualitativos expresados en los registros de habla producidos en los conversatorios, los cuales otorgan insumos de investigación que enriquecen, contextualizan y profundizan en los hallazgos obtenidos; revelan así matices y experiencias subjetivas complementarias a los datos estadísticos.

5.1. Compromiso con la interacción

En relación con el compromiso con la interacción (Tabla 2), el 94.1% del cuerpo docente expresa «disfrutar al interactuar con estudiantes provenientes de distintos países».

TABLA 2. Descriptivos «compromiso con la interacción».

ÍTEM	M	DT	MD	ED	I	DA	MA
1. Disfruto al interactuar con estudiantes provenientes de distintos países.	4.7	0.6	0.0	0.0	5.9	19.6	74.5
11. Suelo esperar antes de formarme una impresión de los/as estudiantes provenientes de otros países.	4.4	1.0	3.9	2.0	3.9	28.4	61.8
13. Soy de mente abierta con los/as estudiantes provenientes de otros países.	4.7	0.5	0.0	0.0	2.0	30.4	67.6
21. Suelo dar respuestas positivas a mis estudiantes de otros países durante nuestra interacción.	4.3	0.9	2.0	1.0	11.8	33.3	52.0
22. Evito las situaciones en las que tengo que tratar con estudiantes de otros países.	4.8	0.5	1.0	0.0	1.0	11.8	86.3
23. A menudo expreso a mis estudiantes de otros países mi comprensión mediante señales verbales y no verbales.	3.8	1.2	6.9	5.9	16.7	38.2	32.4
24. Tengo sentimientos de disfrute y aprecio hacia las diferencias culturales de mis estudiantes provenientes de otros países.	4.4	0.9	2.0	2.0	13.7	21.6	60.8

Nota: MD: muy en desacuerdo; ED: en desacuerdo; I: indeciso/a; DA: de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

Asimismo, el 98% de la muestra se declara de «mente abierta» en la interacción con el alumnado extranjero y el 98.1% objeta el enunciado «Evito las situaciones en las que tengo que tratar con estudiantes de otros países». En sintonía con estos hallazgos, nos comentaron en los conversatorios las oportunidades que, en el futuro, puede conllevar la llegada de escolares inmigrantes a la escuela chilena:

Veo en el futuro como una gran oportunidad que la niñez chilena pueda aprender de otras culturas haciendo amistad con niños, niñas y adolescentes de su misma edad, con culturas ricas en significados. Igualmente, nosotros y las instituciones debiéramos responsabilizarnos en torno a los lineamientos y prácticas que desarrollamos para lograr una educación que integre los inmigrantes. (Historia.Téc.20)ⁱ

5.2. Respeto por las diferencias culturales

Según la distribución de frecuencias (Tabla 3), la mayoría de las personas participantes declara que respeta tanto los valores como las diversas maneras de comportarse del colectivo de estudiantes extranjeros.

TABLA 3. Descriptivos «Respeto por las diferencias culturales»

ÍTEM	M	DT	MD	ED	I	DA	MA
2. Creo que los/as estudiantes provenientes de otros países son de mente cerrada.	4.2	1.0	0.0	8.8	14.7	26.5	50.0
7. No me gusta estar en el aula de clase con estudiantes de otros países.	4.9	0.5	1.0	0.0	0.0	6.9	92.2
8. Respeto los valores de los/as estudiantes provenientes de otros países.	4.8	0.6	2.0	0.0	0.0	15.7	82.4
16. Respeto las diversas maneras de comportarse de los/as estudiantes provenientes de otros países.	4.4	0.9	2.0	1.0	10.8	31.4	54.9
18. No aceptaría las distintas opiniones de los/as estudiantes provenientes de otros países.	4.7	0.9	3.9	0.0	2.0	14.7	79.4
20. Pienso que mi cultura es mejor que las otras culturas.	4.5	1.0	4.9	2.0	3.9	14.7	74.5

Nota: MD: muy en desacuerdo; ED: en desacuerdo; I: indeciso/a; DA: de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

Como se observa, un gran porcentaje de la muestra (99.1%) manifiesta su desacuerdo respecto del enunciado «No me gusta estar en el aula de clase con estudiantes de otros países». Similar son las valoraciones de contrariedad hacia enunciados tales como «No aceptaría las distintas opiniones de los/as estudiantes provenientes de otros países» (94.1%) y «Pienso que mi cultura es mejor que las otras culturas» (89,2%). En sintonía con estos resultados, una de las profesoras participantes nos comenta:

Veo la migración como una gran oportunidad para los estudiantes chilenos y para nosotros también. Con el tiempo, nos veremos obligados a este nuevo aprendizaje de respetar y entender también al otro, cuáles son sus características culturales, entender que muchas cosas que para nosotros son súper normales y cotidianas para otros son completamente diferentes. (Filos.Cient-Hum.5)

5.3. Confianza en la interacción

Los resultados en esta dimensión revelan un alto grado de confianza en la interacción con estudiantes inmigrantes (Tabla 4). La gran mayoría del profesorado encuestado se siente confiado y capaz de manejar interacciones interculturales en su contexto educativo. Por ejemplo, en el ítem «Puedo ser muy sociable cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países», el 94.2% reporta una alta sensibilidad, con una media de 4.6 y una desviación estándar de .6. Esto refleja una tendencia positiva hacia la sociabilidad en entornos de diversidad cultural y manifiesta seguridad y comodidad del cuerpo docente al interactuar con estudiantes de distintas nacionalidades.

TABLA 4. Descriptivos «confianza en la interacción».

ÍTEM	M	DT	MD	ED	I	DA	MA
3. Me siento seguro/a de mí mismo/a cuando interactúo con estudiantes de distintos países.	4.,7	0.5	0.0	0.0	3.9	18.6	77.5
4. Siento que me es muy difícil hablar frente a estudiantes de otros países.	4.6	0.8	2.9	0.0	2.9	25.5	68.6
5. Siempre sé qué decir cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países.	4.0	1.0	2.9	6.9	9.8	46.1	34.3
6. Puedo ser muy sociable cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países.	4.6	0.6	0.0	1.0	4.9	27.5	66.7
10. Me siento con confianza cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países.	4.7	0.6	0.0	1.0	3.9	22.5	72.5

Nota: MD: muy en desacuerdo; ED: en desacuerdo; I: indeciso/a; DA: de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

Ahora bien, en el ítem «Siempre sé qué decir cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países», se observa que el 46.1% manifiesta estar de acuerdo con el enunciado, con una desviación estándar de 1.0, y el 9.8% se muestra indeciso/a. Esto sugiere que, aunque en general muestran confianza en la interacción intercultural, hay quienes también enfrentan dificultades al interaccionar con estudiantes de estas características (Campos-Bustos, 2022). Lo anterior se relaciona con diversas investigaciones (Ayala, 2022; Toledo-Vega et al., 2024) que dan cuenta de ciertos obstáculos que el profesorado identifica en su trabajo con estudiantes extranjeros, entre ellos la dificultad en el manejo de la lengua local del alumnado no hispanohablante y el bajo nivel de aprendizaje en matemáticas. En este sentido, una de las participantes reflexiona sobre estas dificultades:

Resulta un problema el tema del aprendizaje y en algunos casos también el idioma. El bajo nivel de aprendizaje que algunos traen desde sus países de origen impacta y, además, llegar a un

establecimiento educacional de manera descontinuada, uff. Porque no es que lleguen y hayan continuado estudiando de manera sostenida, algunos han estado uno o dos años sin asistir al colegio. Entonces, claro, ahí llega el desánimo. (Biol.Téc.12)

5.4. Disfrute en la interacción

En este caso, se refleja una actitud predominantemente positiva del profesorado hacia la interacción con estudiantes inmigrantes (Tabla 5). El ítem «Me incomodo con facilidad cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países» indica que el 95.1% de la muestra rechaza esta afirmación, lo cual sugiere que la mayoría no experimenta incomodidad en tales interacciones. En otros casos, valoran de forma similar para expresar desavenencia con otros enunciados. De hecho, el 96.1% expresa disconformidad con el ítem «A menudo me desanimo cuando estoy con estudiantes de otros países», con una media de 4.8. Esto da cuenta que la mayoría no solo no se desanima, sino que encuentran estas interacciones satisfactorias y motivadoras. La baja dispersión de respuestas (desviación estándar de .7) refuerza la consistencia de esta tendencia.

TABLA 5. Descriptivos «disfrute en la interacción».

ÍTEM	M	DT	MD	ED	I	DA	MA
9. Me incomodo con facilidad cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países.	4.7	0.9	4.9	0.0	0.0	11.8	83.3
12. A menudo, me desanimo cuando estoy con estudiantes de otros países.	4.8	0.7	2.0	1.0	1.0	9.8	86.3
15. A menudo, me siento incompetente cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países.	4.6	0.9	2.0	3.9	3.9	14.7	75.5

Nota: MD: muy en desacuerdo; ED: en desacuerdo; I: indeciso/a; DA: de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

De la misma manera, sobre el enunciado «A menudo me siento incompetente cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países», el 75.5% afirma no sentirse así en estas situaciones. Aunque un pequeño porcentaje (14.7%) mostró respuestas más bajas, los datos manifiestan que el disfrute y el sentirse competente son características dominantes en la interacción con estudiantes de diferentes culturas (Tovar-Correal *et al.*, 2024). Al respecto, nos relatan en la actividad grupal:

Me gusta que los estudiantes chilenos puedan interactuar con extranjeros en la sala de clases, que puedan conocer otras culturas, otras costumbres, otra gastronomía. También me gusta que entre ellos puedan compartir sus diversos modos de ser y de pensar. (Arte.Cient-Hum.12)

5.5. Atención en la interacción

En este caso, se aprecia un nivel moderado a alto de atención al interactuar con escolares inmigrantes (Tabla 6). Destaca que un gran porcentaje se esfuerza por comprender mejor a sus estudiantes inmigrantes, lo cual sugiere una disposición activa y empática para mejorar la comunicación intercultural. En el ítem «Soy muy observador/a cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países», el 33.3% de la muestra se ubicó en la categoría de mayor acuerdo, y el 38.2%, en acuerdo, con una media de 3.9.

Sin embargo, la desviación estándar de 1.0 plantea que existe una cierta dispersión en las respuestas, lo que indica que no todo el cuerpo docente comparte el mismo nivel de observación. Lo anterior implica que, aunque una gran mayoría expresa niveles positivos de atención, también existe cierta variabilidad: hay quienes se ubican más lejos de la media en términos de observación y quienes reportan menores niveles de atención en la interacción.

TABLA 6. Descriptivos «atención en la interacción».

ÍTEM	M	DT	MD	ED	I	DA	MA
14. Soy muy observador/a cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países.	3.9	1.0	2.0	7.8	18.6	38.2	33.3
17. Intento obtener la mayor información que pueda cuando tengo que interactuar con estudiantes provenientes de otros países.	4.1	0.9	1.0	5.9	14.7	42.2	36.3
19. Soy sensible a la cultura y a los significados de los/as estudiantes provenientes de otros países.	4.1	1.1	4.9	3.9	10.8	36.3	44.1

Nota: MD: muy en desacuerdo; ED: en desacuerdo; I: indeciso/a; DA: de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

En relación con el enunciado «Soy sensible a la cultura y a los significados de los/as estudiantes provenientes de otros países», el 44.1% expresó estar muy de acuerdo, con una media de 4.1. Esto refleja que casi la mitad se percibe como altamente sensible a los aspectos culturales de los estudiantes de otras nacionalidades, lo cual se vincula con diversos estudios (Ayala, 2022; Flanagan-Bórquez et al., 2021) que dan cuenta del compromiso del profesorado por fomentar el respeto hacia las diversidades culturales. Lo anterior queda de manifiesto en las reflexiones docentes:

Las expectativas que tengo con los inmigrantes son las mismas que tengo con todos mis estudiantes. No tengo diferencias respecto de ello. Hay algunos que quieren ir a la universidad y probablemente lo logren. Otros que quieren integrarse directamente al mundo del trabajo. Nosotros, como colegio técnico, los ayudaremos a insertarse en el mundo del trabajo. Y sí, mis expectativas son altas para todos. (Matem.Téc.4)

6. Discusión y conclusiones

Las representaciones interculturales del profesorado en este estudio reflejan una orientación con predominancia inclusiva y una disposición positiva hacia la diversidad cultural en el aula. Se valora la presencia de estudiantes inmigrantes como una oportunidad para enriquecer el ambiente escolar, fortalecer la sensibilidad intercultural y fomentar el respeto mutuo (Chen y Starosta, 1997, 2000). Sin embargo, también emergen desafíos relacionados con la confianza en la interacción, en especial en aspectos como las barreras lingüísticas y las diferencias de aprendizaje del alumnado, lo que pudiera terminar generando incertidumbre en quienes enseñan (Toledo-Vega et al., 2024; Ünsal y Atanur-Baskan, 2021). A pesar de estas dificultades, el profesorado manifiesta una actitud proactiva y un alto sentido de autoeficacia en su capacidad para gestionar la diversidad en el aula. En cuanto a las expectativas académico-profesionales, se identifican altas aspiraciones respecto de la continuidad educativa del es-

tudiantado inmigrante, vinculadas a una concepción equitativa de las oportunidades de acceso a la educación superior y al mundo del trabajo. Este hallazgo es relevante, dado que la literatura sugiere que las altas expectativas docentes influyen de forma directa en la trayectoria educativa del alumnado al impactar en su rendimiento académico y en sus proyecciones académico-profesionales (Cabrera-León *et al.*, 2019; Barriga *et al.*, 2024; Verdejo, 2019). Sin embargo, quedan algunas interrogantes sobre cómo estas expectativas se traducen en prácticas concretas de acompañamiento en los procesos de orientación vocacional y de apoyo en las transiciones educativas de este colectivo de estudiantes no tradicionales.

En sintonía con los objetivos y las preguntas de investigación, los hallazgos permiten identificar tanto obstáculos como factores protectores en la inclusión del estudiantado inmigrante en las escuelas chilenas (Díaz-Pacheco *et al.*, 2024). Estudios realizados en Valparaíso, Santiago y otras regiones de Chile (Baeza, 2023; Contreras-Bravo, 2021; Flanagan-Bórquez *et al.*, 2021; Pavez-Soto *et al.*, 2023) advierten que, aunque el profesorado en general asume una actitud receptiva hacia la diversidad, persisten desafíos vinculados a la adaptación pedagógica, la formación intercultural y la necesidad de generar estrategias didácticas que favorezcan la equidad en los procesos de aprendizaje. Esto es clave para garantizar una inclusión efectiva, en que las diferencias culturales sean consideradas un recurso educativo y no una barrera. Frente a esto, se desprende la importancia de fortalecer la formación continua en sensibilidad intercultural con el fin de dotar al profesorado de herramientas que le permitan gestionar de manera adecuada la diversidad en el aula.

A nivel metodológico, el enfoque mixto adoptado ha permitido una aproximación integral a las representaciones interculturales y expectativas del profesorado, combinando la riqueza interpretativa del análisis cualitativo con la solidez del análisis cuantitativo (Bagur-Pons *et al.*, 2021; Creswell y Creswell, 2023). Su potencial de transferencia internacional radica en la posibilidad de replicar este diseño en otros contextos de emergencia intercultural, adaptándolo a diferentes realidades territoriales y educativas. En este sentido, el estudio no solo aporta conocimiento sobre la realidad chilena, sino que también ofrece herramientas metodológicas aplicables en otros países con dinámicas migratorias similares.

Entre las limitaciones, se reconoce que la muestra, de carácter intencionado y restringida a una región específica, limita la generalización de los resultados. Asimismo, la investigación no aborda variables tales como nivel socioeconómico, género, currículo o formación del profesorado en competencias interculturales, aspectos que podrían influir en sus representaciones y expectativas. Para futuras investigaciones, se recomienda incluir estas variables, ampliar el estudio a otras regiones del país e incorporar un trabajo comparativo que permita contrastar estos hallazgos con otros territorios geográficos. Asimismo, sería pertinente evaluar el impacto de programas de formación continua en sensibilidad intercultural y prácticas pedagógicas con el fin de fortalecer la inclusión en el ámbito escolar (Manghi *et al.*, 2022).

Para finalizar, los resultados de este estudio podrían contribuir como un insumo relevante para el diseño de políticas públicas más inclusivas y de prácticas educativas sensibles en términos culturales. La creciente emergencia de estudiantes inmigrantes en las aulas chilenas exige repensar los dispositivos de acogida y las estrategias de enseñanza para asegurar que la diversidad sea promovida como una puesta en valor central. En este sentido, resulta fundamental que los centros educativos adopten enfoques interculturales que no solo atiendan las necesidades del estudiantado inmigrante, sino que también fomenten el desarrollo de competencias comunicativas interculturales (Aksin, 2023; Tovar-Correal *et al.*, 2024) en todo el alumnado, el profesorado y los trabajadores de la educación. De esta manera, la promoción de una educación intercultural, antirracista y más humanizada (Aldayuz-Henríquez, 2023) podría contribuir de manera activa con la construcción de sociedades más cohesionadas y respetuosas de la diversidad.

Nota

ⁱ Disciplina del/a docente - tipo de institución educativa - años de trayectoria profesional.

Contribución de los autores

César Díaz-Pacheco: Administración del proyecto; Adquisición de fondos; Conceptualización; Curación de datos; Investigación; Metodología; Recursos; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición); *Software*; Supervisión; Visualización.

Claudio Vergara-Reyes: Curación de datos; Metodología; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición); *Software*; Validación; Visualización.

María Leonor Conejeros-Solar: Adquisición de fondos; Recursos; Redacción (revisión y edición)Supervisión.

Política de inteligencia artificial (IA)

Se declara haber hecho uso de inteligencia artificial (IA) para efectos de edición y corrección final del manuscrito.

Financiación

Este estudio se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación posdoctoral FONDECYT n.º 3250167 «Transiciones y expectativas de la infancia y la adolescencia migrante femenina en la educación chilena: una inmersión interseccional», financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), perteneciente al Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile.

Referencias bibliográficas

- Aldayuz-Henríquez, E. (2023). Migración, diversidad y racismo en Chile: la necesidad de un sistema educativo antirracista, decolonial y humanizado. *Polis (Santiago)*, 22(64), 72-115.
- Aksin, A. (2023). Five-factor personality traits as predictors of intercultural sensitivity among Turkish preservice teachers [Los rasgos de personalidad de los cinco factores como predictores de la sensibilidad intercultural entre los futuros profesores turcos]. *Heliyon*, 9(7), e17867. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17867>
- Ayala, M. C. (2022). Academic achievement in math and language of migrant and local students: The role of teachers' educational expectations and ethnic composition [Rendimiento académico en matemáticas y lengua de alumnos inmigrantes y autóctonos: El papel de las expectativas educativas de los profesores y la composición étnica]. *Education Policy Analysis Archives*, 30, (40). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6337>
- Baeza, P. (2023). La inclusión de los estudiantes migrantes recientes en el contexto escolar chileno: construcción discursiva de distintos actores sociales en cinco colegios públicos chilenos. *Revista signos*, 56(112), 210-233.
- Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B., y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 3. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Barriga, C. A., Rodríguez, C., Ferreira, R. A., y Cárdenas-Mancilla, M. H. (2024). Formación de expectativas docentes: rendimiento previo del estudiante y características del profesor como factores explicativos. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 359-375. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4042>
- Bravo-Villa, N., Del Pino, M. J., Zavala, J., y Peña, C. (2022). Enseñar desde el confinamiento: narrativas del profesorado en Andalucía (España). *Revista Notas Históricas y Geográficas*, (28), 411-428. <https://revistanotashistoricasygeograficas.cl/carga/wp-content/uploads/2021/11/NUEVO-Ninosca-et-al-1.pdf>
- Cabrera-León, S., González-Loor, M. I., Sánchez-Albarracín, T de J., y Loaiza-Sánchez, K. (2019). Influencia de las expectativas del docente sobre el desempeño académico de sus estudiantes: caso de Carchi, Ecuador. *Revista Espacios*, 40(31), 13-19. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p13.pdf>

- Campos-Bustos, J. L. (2022). Representaciones sociales sobre la migración haitiana en la escuela chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-22. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.4712>
- CENEM (Centro Nacional de Estudios Migratorios). (2023). *Búsqueda del primer empleo de la población migrante en Santiago de Chile*. CENEM; Universidad de Talca.
- Chen, G. M., y Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity [Una revisión del concepto de sensibilidad intercultural]. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G. M., y Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale [Desarrollo y validación de la escala de sensibilidad intercultural]. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Contreras-Bravo, B. (2021). Inclusión educativa de estudiantes extranjeros: percepciones docentes y prácticas pedagógicas. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(2), 65-81. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i2.4906>
- Creswell, J., y Creswell, D. (2023). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches [Métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos]* (6th ed.). Sage.
- Díaz-Pacheco, C. M., Conejeros-Solar, M. L., Llanes-Ordóñez, J., y Sandín-Esteban, M. P. (2024). Bienestar subjetivo en las trayectorias de escolares inmigrantes en tres escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 23(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue3-full-text-3302>
- Etxeberria, F., Garmendia, J., Murua, H., y Arrieta, E. (2018). Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia. *Revista de Educación Social*, 27, 93-119. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2018/08/acogidaalunmi_res_27.pdf
- Flanagan-Bórquez, A., Benavides-Cereceda, C., Fuentes-Madariaga, C., Kraemer-Ibaceta, S., y Sepúlveda-Vicencio, M. (2021). Estudio sobre las experiencias de docentes chilenos que trabajan con estudiantes inmigrantes en escuelas públicas de la región de Valparaíso, Chile. *Perspectiva Educativa*, 60(3), 32-56. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1218>
- Gaete, P. (2019). Educación intercultural y buena escuela para abordar aulas multiculturales. *Revista Pedagógica*, 21, 99-114.
- Huang, L. (2023). Developing intercultural competence through a cultural metacognition-featured instructional design in English as a foreign language classroom [Desarrollo de la competencia intercultural mediante un diseño didáctico basado en la metacognición cultural en el aula de inglés como lengua extranjera]. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1126141>
- INE, y SERMIG. (2023). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile*. Instituto Nacional de Estadísticas y Servicio Nacional de Migraciones.
- INE, y UNICEF (2023). *Niñez y adolescencia migrante en Chile. Estimación de población*. Instituto Nacional de Estadísticas y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Jiménez-Vargas, F. (2022). Políticas educativas y migración. Lecciones en contextos de neoliberalismo avanzado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.peml>
- Kim, H., y Connelly, J. (2019). Preservice teachers' multicultural attitudes, intercultural sensitivity, and their multicultural teaching efficacy [Actitudes multiculturales, sensibilidad intercultural y eficacia multicultural de los profesores en activo]. *Educational Research Quarterly*, 42(4), 3-20. https://digitalcommons.uri.edu/education_facpubs/171
- Leal, N. (2020). Critical intercultural communicative competence: Analysis of cognitives sub-processes in academic writing samples in university students of Spanish foreign language (SFL) [Competencia comunicativa intercultural crítica: Análisis de subprocesos cognitivos en muestras de escritura académica en estudiantes universitarios de Lengua Extranjera Española (ELE)]. *Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (34), 169-192. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalin/article/view/16739>
- Manghi, D., Valdés, R., Godoy, G., López, T., Melo-Letelier, G., Aranda, I., y Carrasco, P. (2022). Repensando la escuela inclusiva desde la perspectiva de los/as estudiantes. *Calidad en la educación*, (57), 231-260. <https://doi.org/10.31619/caledu.n57.1191>

- McAuliffe, M., y Triandafyllidou, A. (Eds.) (2021). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Navarrete-Mora, B. I. (2024). Un estudio desde las narrativas docentes en su experiencia de inmersión en el ejercicio profesional. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 6(2), 1-14. <https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6498>
- Pavez-Soto, I., Poblete-Melis, R., Poblete-Godoy, D., Alfaro-Contreras, C., y Domaica, A. (2023). Formación inicial docente (FID) y educación intercultural: cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante. *Apuntes Revista de Ciencias Sociales*, 50(95). <https://doi.org/10.21678/apuntes.95.1823>
- Ramírez-Pavelic, M., y Contreras-Salinas, S. (2022). Escala de sensibilidad intercultural en estudiantes de nivel universitario de carreras de pedagogía en Chile. *Revista Educación*, 46(2), 371-383. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49833>
- Rodríguez-Esteban, A., y González-Mayorga, H. (2023). Influencia del profesorado en las actitudes de los alumnos hacia la inmigración. Evidencias desde PISA 2018. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 85-100. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.005>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2022). Experiencias internacionales y desarrollo de la sensibilidad intercultural de los estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 25(1), 93-117. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30143>
- Romo-Sabugal, C., Juárez-Hernández, L., y Tobón, S. (2021). Validez de constructo de un instrumento para evaluar la promoción de la metacognición en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 191-205.
- Segovia-Lagos, P., y Rendón-Zapata, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis (Santiago)*, 19(56), 240-266.
- Stefoni, C., y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 201-215.
- Toledo-Vega, G., Cerda-Oñate, K., y Quilodrán-Peredo, F. (2024). Desarrollo de interlengua en escolares secundarios haitianos: estudio de caso de una escuela en Chile. *Literatura y Lingüística*, (49), 297-322. <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/lyl/article/view/3462/2967>
- Tovar-Correal, M., Pedraja-Rejas, L., y Mondaca-Rojas, C. (2024). Competencia comunicativa intercultural: una revisión sistemática de la literatura. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(10), 284-307. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42844>
- Ünsal, Y., y Atanur-Baskan, G. (2021). The problems of teachers who have immigrant students in their classes and solutions [Los problemas de los profesores que tienen alumnos inmigrantes en sus clases y soluciones]. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 199-224. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1439568>
- Venegas, C. (2021) ¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo? Evidencias de la década 2011-2020. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 225-248.
- Verdejo, D. (2019). Expectativas docentes hacia el logro académico en centros de educación integral de adultos en la comuna de Valparaíso. *Paideia Revista De Educación*, (62), 127-146. <http://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/717>

Biografía de los autores

César Díaz-Pacheco. Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona (España). Se desempeña como investigador posdoctoral en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE160009) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Su línea de estudio la ha desarrollado en torno a la multimodalidad, las biografías narrativas con colectivos inmigrantes y la sensibilidad intercultural del profesorado en las escuelas chilenas.



<https://orcid.org/0000-0001-5367-7160>

Claudio Vergara-Reyes. Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona (España). Se desempeña como asesor técnico pedagógico en el Departamento Provincial de Educación Cachapoal (Secretaría Regional Ministerial de Educación O'Higgins, Rancagua, Chile).

 <https://orcid.org/0000-0001-6739-4743>

María Leonor Conejeros-Solar. Doctora en Educación por la Universidad de Concepción (Chile). Investigadora principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE160009) y profesora titular en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). En la actualidad, investiga la inclusión educativa y las altas capacidades.

 <https://orcid.org/0000-0001-9725-9753>

