

# ANÁLISIS DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN ESTUDIANTES MIGRANTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DEL SUR DE CHILE

Alex Pavié Nova, Sandra Riquelme Sandoval, Mauricio Barra Ranni, Cristóbal Rojo Alfaro y Gustavo Guerrero-Molina

## RESUMEN

*Las trayectorias de niños, niñas y adolescentes como actores protagónicos de los flujos migratorios contemporáneos invitan a una reflexión profunda sobre su bienestar integral desde una perspectiva de derechos, situando el análisis en las relaciones y alianzas entre agentes socializadores clave, particularmente la escuela y el núcleo familiar, enmarcados en un contexto comunitario. En este sentido, el presente trabajo se inserta en un proyecto de investigación orientado al estudio de los movimientos migratorios y de los procesos de inclusión de sujetos y familias migrantes, y tiene como objetivo analizar la percepción de la identidad cultural de los estudiantes migrantes, sus formas de interacción en contextos diversos y la proyección de sus estrategias de aprendizaje en el nivel de enseñanza secundaria en establecimientos educacionales del*

*sur de Chile. Para ello, se llevó a cabo un estudio de enfoque mixto, basado en datos recolectados mediante instrumentos validados y un formulario de caracterización, cuyo propósito fue caracterizar la dimensión de sensibilidad intercultural (ESI) en función de variables contextuales, territoriales y sociodemográficas. El análisis se realizó mediante estadísticos descriptivos y pruebas de fiabilidad, en una muestra de 822 estudiantes de enseñanza media pertenecientes a tres regiones del sur de Chile. Los resultados y conclusiones permiten analizar la dimensión evaluada por la escala aplicada (ESI), evidenciándose diferencias estadísticamente significativas entre los subgrupos, lo que contribuye a comprender la influencia del contexto educativo en el desarrollo de actitudes y habilidades psicosociales en los estudiantes.*

## Introducción

Es sabido que la movilidad humana constituye una realidad histórica que implica el encuentro y la convergencia cultural de diversas costumbres, prácticas y formas de relacionarse. En la última década, el incremento sostenido de los movimientos migratorios ha intensificado la relevancia del fenómeno, posicionándolo dentro de la agenda pública y de los principales desafíos de naciones y gobiernos. En este contexto, el dinamismo económico y geopolítico ha favorecido el surgimiento de flujos migratorios intrarregionales, situación que

se ha evidenciado en regiones como América Latina, donde han emergido nuevos países como principales receptores. En este escenario, Chile ha experimentado un aumento significativo en la cantidad de personas migrantes que ingresan para residir en el país, alcanzando un total de 1.462.103 personas, lo que equivale al 8,3% de la población nacional, y representa un crecimiento exponencial en comparación con la década anterior (Instituto Nacional de Estadísticas & Departamento de Extranjería y Migración, 2020).

En relación con los niños, niñas y adolescentes migrantes en Chile, se registra una

presencia de 209.866 a nivel nacional, lo que corresponde al 14% de la población migrante total (Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración, 2020). Según los datos del censo abreviado de 2017, las nacionalidades con mayor presencia en el territorio nacional provienen mayoritariamente de países latinoamericanos, destacando en los primeros lugares Perú (25,3%), Colombia (14,2%), Venezuela (11,2%), Bolivia (9,9%), Argentina (8,9%) y Haití (8,4%) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018). De este modo, el aumento de la población

migrante infanto-adolescente ha repercutido directamente en el crecimiento de la matrícula en establecimientos educacionales, la cual pasó de 0,9% en 2015 a 4,4% en 2019 (Vives, 2019), con una presencia predominante en establecimientos públicos y particulares subvencionados.

Desde esta perspectiva, uno de los principales problemas asociados a la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes migrantes corresponde al abandono del sistema escolar, donde la tasa de prevalencia de la deserción alcanza 13,4%, cifra significativamente superior al 5,5% registrado en

## PALABRAS CLAVE / Contexto Educativo / Migración / Políticas Públicas / Sensibilidad Intercultural / Territorio /

Recibido: 08/04/2025. Modificado: 16/01/2026. Aceptado: 19/01/2026.

**Alex Pavié Nova** (Autor de correspondencia). Profesor y Licenciado en Castellano. Doctor en Educación, especialidad en Didáctica. Profesor Asociado, Universidad de Los Lagos, Chile. e-mail: apavie@ulagos.cl. ORCID: 0000-0002-9614-4206

**Sandra Riquelme Sandoval.** Doctora en Procesos Sociales y

Políticos en América Latina, mención en Ciencias Políticas. Profesora Asociada, Universidad de La Frontera, Chile. e-mail: sandra.riquelme@ufrontera.cl. ORCID: 0000-0002-2442-0339.

**Mauricio Barra Ranni.** Licenciado en Ciencias Políticas y Administrativas. Administrador Público. Magíster en Cs. Sociales

m/ Estudios de Procesos y Desarrollo de las Sociedades Regionales. Profesor Asociado, Universidad de Los Lagos, Chile. e-mail: mauricio.barra@ulagos.cl.

**Cristóbal Rojo Alfaro.** Doctorado en Educación, Magíster en Gobierno y Gestión de Políticas Públicas. Sociólogo. Coordinador de aseguramiento de la calidad

de pedagogías, Universidad de Los Lagos, Chile. e-mail: cristobal.rojo@ulagos.cl. ORCID: 0009-0006-4384-1709.

**Gustavo Guerrero-Molina.** Administrador Público, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. e-mail: gustavoignacio.guerrero2@ulagos.cl. ORCID: 0000-0002-9978-5834.

# ANALYSIS OF INTERCULTURAL SENSITIVITY IN MIGRANT SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN SOUTHERN CHILE

Alex Pavié Nova, Sandra Riquelme Sandoval, Mauricio Barra Ranni, Cristóbal Rojo Alfaro and Gustavo Guerrero-Molina

## SUMMARY

*The trajectories of children and adolescents as leading actors in contemporary migratory flows invite deeper reflection on their integral well-being from a rights-based perspective, placing analytical emphasis on the relationships and alliances between key socializing agents, particularly schools and family units, within a community context. In this regard, the present study is embedded in a research project focused on the analysis of migratory movements and the inclusion processes of migrant individuals and families, and aims to examine how migrant students perceive their cultural identity, interact in diverse contexts, and project their learning strategies in the context of secondary education in schools located in southern Chile. To this end, a*

*mixed-methods study was conducted, based on data collected through validated instruments and a characterization form, with the purpose of characterizing the intercultural sensitivity dimension (ISD) according to contextual, territorial, and sociodemographic variables. The analysis was performed using descriptive statistics and reliability tests, in a sample of 822 secondary school students from three regions in southern Chile. The results and conclusions allow for an examination of the dimension assessed by the applied scale (ISD), revealing statistically significant differences among subgroups, thereby contributing to an understanding of the influence of educational context on the development of students' psychosocial attitudes and skills.*

## ANÁLISE DA SENSIBILIDADE INTERCULTURAL EM ESTUDANTES MIGRANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NO SUL DO CHILE

Alex Pavié Nova, Sandra Riquelme Sandoval, Mauricio Barra Ranni, Cristóbal Rojo Alfaro e Gustavo Guerrero-Molina

## RESUMO

*As trajetórias de crianças e adolescentes como atores centrais dos fluxos migratórios contemporâneos convidam a uma reflexão aprofundada sobre seu bem-estar integral a partir de uma perspectiva de direitos, situando a análise nas relações e alianças entre agentes socializadores-chave, especialmente a escola e o núcleo familiar, em um contexto comunitário. Nesse sentido, o presente estudo insere-se em um projeto de pesquisa voltado à análise dos movimentos migratórios e dos processos de inclusão de indivíduos e famílias migrantes, e tem como objetivo examinar como os estudantes migrantes percebem sua identidade cultural, interagem em contextos diversos e projetam suas estratégias de aprendizagem no âmbito do ensino médio em instituições educacionais do sul do Chile. Para isso, foi re-*

*alizado um estudo de abordagem mista, baseado em dados coletados por meio de instrumentos validados e um formulário de caracterização, com o propósito de caracterizar a dimensão de sensibilidade intercultural (ESI) em função de variáveis contextuais, territoriais e sociodemográficas. A análise foi conduzida por meio de estatísticas descritivas e testes de confiabilidade, em uma amostra de 822 estudantes do ensino médio de três regiões do sul do Chile. Os resultados e conclusões permitem analisar a dimensão avaliada pela escala aplicada (ESI), evidenciando diferenças estatisticamente significativas entre os subgrupos, o que contribui para a compreensão da influência do contexto educacional no desenvolvimento de atitudes e habilidades psicosociais dos estudantes.*

estudiantes chilenos (Ministerio de Educación, 2020). Esta situación constituye una señal de alerta que requiere ser analizada en profundidad, con el fin de dilucidar las variables que gatillan el abandono escolar, prestando especial atención a las dificultades que expulsan del sistema educativo a los estudiantes migrantes en mayor proporción.

Lo expuesto adquiere particular relevancia si se consideran los diversos enfoques con que los países receptores han abordado la migración desde las políticas públicas generales

y educativas. Entre estos destacan: (a) el modelo asimilacionista (Vansteenberghe, 2012), sustentado en una lógica etnocéntrica y de hegemonía nacional; (b) el modelo multicultural (Walsh, 2012), cuyo énfasis radica en la identificación y el respeto de las culturas que coexisten; y (c) el modelo intercultural (Diez, 2004; Giménez, 2005; Walsh, 2009), al cual adscribe el presente proyecto de investigación, dado que su orientación se dirige hacia el reconocimiento legítimo de la diversidad cultural y la promoción del diálogo intercultural

desde la igualdad de derechos, en el marco de relaciones de agencia y poder. Este enfoque ha sido reconocido por organismos internacionales como la UNESCO (2017), integrándose a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, donde la inclusión y la comprensión intercultural se establecen como propósitos de largo plazo.

En materia de política pública, se observan avances asociados a la actualización de orientaciones que expresan la voluntad de construir comunidades educativas interculturales, así como a la incorporación de

contenidos y modificaciones curriculares orientadas a fomentar la sensibilización en materia de interculturalidad. Sin embargo, dichas orientaciones tienden a permanecer en el plano discursivo, sin lograr materializar una ruta concreta o un plan de desarrollo que promueva la inclusión efectiva de la diversidad cultural en el espacio escolar (Jiménez *et al.*, 2020). En este mismo sentido, la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018–2022, si bien supuso una serie de modificaciones vinculadas a aspectos administrativos y de

gestión —como la implementación del identificador provisorio escolar, que permitió la matrícula y el ingreso de estudiantes migrantes a los establecimientos educativos—, presentó limitaciones en términos de acceso a beneficios y programas, situación que ha sido superada a partir de la nueva política impulsada por el Ministerio de Educación. Una de las principales críticas señala que los avances resultan restringidos, al remitirse principalmente a la institucionalización de niños, niñas y adolescentes en el sistema escolar, mientras se desatienden desafíos de mayor complejidad, tales como la participación vinculante de estudiantes y sus familias, los procesos de mediación cultural, y la valoración de la diversidad y la co-construcción de la escuela como un escenario inclusivo (Alarcón *et al.*, 2020).

A modo de contextualización territorial, el estudio se sitúa en dos regiones del sur de Chile. La primera corresponde a la Región de La Araucanía, que presenta características demográficas e históricas asociadas a la diversidad cultural, particularmente debido a la significativa presencia de población indígena perteneciente al pueblo mapuche (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018). Este territorio cumplió un rol fundamental durante el período de la conquista española, constituyéndose en un espacio de resistencia y frontera frente al avance de los colonizadores europeos, y posteriormente adquiriendo un protagonismo relevante en el proceso de consolidación del Estado-nación chileno.

De igual forma, resulta pertinente señalar que la Región de La Araucanía lidera actualmente los indicadores de pobreza a nivel nacional, superando la media del 10,8% y alcanzando un 17,4% según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2020). De acuerdo con datos de 2019 (Instituto Nacional de Estadísticas y

Departamento de Extranjería y Migración, 2020), residen en esta región un total de 22.132 personas migrantes. Por su parte, la Región de Los Lagos también presenta un acervo cultural significativo, debido a la presencia histórica de pueblos originarios como huillanches, chonos y poyas. Asimismo, durante el siglo XVI, en el marco del proceso de colonización de la Corona española, se fundaron en esta región las ciudades de Osorno y Ancud, las cuales adquirieron relevancia geopolítica durante la Guerra de Arauco como parte del avance colonizador y, posteriormente, como espacios de resistencia frente a los movimientos independentistas criollos. Tres siglos más tarde, este territorio recibió importantes flujos de inmigración alemana, en el contexto de las reformas impulsadas durante el gobierno de Manuel Montt (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015). En la actualidad, la Región de Los Lagos se posiciona como la séptima región con mayor población del país, con un 26,4% de población rural, y donde un 28,2% de sus habitantes pertenece o se identifica como parte de un pueblo originario.

El presente estudio tiene como objetivo analizar cómo los estudiantes migrantes perciben su identidad cultural, interactúan en contextos diversos y, a partir de ello, proyectan la manera en que gestionan su proceso de aprendizaje en el contexto de la enseñanza secundaria en establecimientos educacionales del sur de Chile (Baeza *et al.*, 2022). Para alcanzar este propósito, se aplica la Escala de Sensibilidad Intercultural (ESI), la cual permite medir las actitudes y habilidades de los estudiantes para interactuar en entornos multiculturales, identificando factores que favorecen o limitan el respeto, la confianza y la valoración de la diversidad, así como proyectar diversas estrategias para promover la inclusión en el aula (Jaramillo & Córdova, 2024; Aguilera *et al.*, 2023).

## Marco Referencial

La infancia y adolescencia migrante se han consolidado como actores emergentes dentro de los fenómenos migratorios contemporáneos. Desde el ámbito del estudio científico, es posible identificar al menos tres dimensiones desde las cuales se ha comprendido a la infancia y adolescencia migrante: (1) como una construcción social e histórica en un contexto sociopolítico; (2) como una categoría sociológica incorporada en la estructura generacional de las sociedades contemporáneas; y (3) como una categoría conformada por actores sujetos de derecho, que desarrollan relaciones de poder desde una perspectiva generacional y de género con otros actores en los ámbitos familiar, comunitario y social (Pavez, 2017). Esto implica que se ha evidenciado la relevancia de incorporar la experiencia de la infancia y adolescencia migrante en el contexto escolar, así como el desarrollo de estrategias de inclusión desde un enfoque de derechos humanos.

Pese a ello, persisten tensiones en el plano de la interacción educativa, visibilizándose situaciones de discriminación, racismo y reproducción de estereotipos (Pavez, 2012; Aravena & Alt, 2012; Pavez, 2013; Tijoux, 2013; Mondaca *et al.*, 2020). En este sentido, reportes e investigaciones desarrolladas por la Superintendencia de Educación en Chile (2016) señalan que la experiencia migratoria se ve permeada por prácticas de discriminación, xenofobia y racismo (Baena & Cardona, 2021), ejercidas por distintos actores de las comunidades educativas, afectando especialmente a niños y niñas migrantes, quienes experimentan situaciones de discriminación por parte de directivos, funcionarios/as, docentes y compañeros/as (Poblete *et al.*, 2016).

Lo descrito hasta aquí da cuenta de una de las crisis sociales más relevantes y urgentes de abordar: la marginación sociocultural. Las

dinámicas de exclusión presentes en diversos contextos, entre ellos el sistema educativo que discrimina y ejerce violencia sobre niños, niñas y adolescentes, no se restringen a espacios de interacción situados, sino que se encuentran arraigadas en los imaginarios sociales que reproducen formas de violencia simbólica. Esta situación se ha intensificado a partir de la reciente crisis migratoria en el norte del país, contexto en el que han emergido hechos de violencia asociados al fortalecimiento de discursos nacionalistas, así como de enfoques etnocéntricos, patriarcales y apofóbicos, que vinculan la migración con discursos de seguridad, marginalidad e ilegalidad, además de otros estereotipos presentes en el imaginario colectivo, reproduciendo el estigma sobre determinados sujetos sociales.

Estudios previos realizados por el equipo investigador han permitido identificar focos prioritarios de intervención para la resolución de tensiones culturales en niños, niñas y adolescentes migrantes, los cuales deben ser abordados desde una perspectiva ecológica, considerando a los principales agentes socializadores en la construcción identitaria, como la familia y la escuela. A nivel individual, resulta fundamental considerar la dimensión de la identidad social, en términos de cómo esta es significada desde una cultura dominante, posicionando a la o el adolescente migrante en determinados estatus o categorías sociales. Este aspecto cobra especial relevancia, dado que la construcción identitaria en esta etapa del ciclo vital se ve tensionada por las discrepancias entre el autoconcepto y la validación social, así como por cuestiones vinculadas al arraigo cultural y la identidad étnica.

En el ámbito familiar, destaca la cultura adaptativa (Wheeler *et al.*, 2020), entendida como la apertura cultural de las familias frente a contextos diversos. En esta línea, la valoración y el reconocimiento

de la diversidad incorporan componentes del ámbito afectivo, en tanto apelan a dimensiones subjetivas vinculadas al reconocimiento, la comprensión y los procesos de legitimación de las diferencias entre grupos sociales, especialmente aquellos situados en posiciones subalternas, como los niños, niñas y adolescentes migrantes. Este conjunto de procesos se vincula con lo denominado sensibilidad intercultural (Klenner, Gálvez y Beltrán, 2021), un aspecto central desde el punto de vista relacional en contextos educativos como la escuela. En efecto, estudios recientes (Parris *et al.*, 2018) señalan que existe una correlación significativa entre la sensibilidad intercultural y factores asociados al apoyo y la comprensión. En este sentido, resulta pertinente determinar cómo, en el contexto escolar, interviene una serie de factores relacionados con el clima escolar, el compromiso académico y la promoción de valores, los cuales resultan fundamentales desde la perspectiva de la convivencia para generar espacios que garanticen la inclusión.

En esta misma línea argumentativa, desde los planteamientos de Bennett (1993) se ha propuesto que la sensibilidad intercultural no constituye un rasgo estático, sino un proceso de aprendizaje progresivo. El propio Bennett formuló un modelo que describe la transición desde el etnocentrismo hacia el etnorelativismo, lo que implica reconocer que la cultura propia constituye una experiencia más entre múltiples formas de comprender la realidad. En el contexto hispanohablante, autores como Sanhueza y Moltó (2009) han adaptado esta noción al ámbito educativo, argumentando que la sensibilidad intercultural no debe ser entendida únicamente como una “habilidad blanda”, sino como un imperativo ético orientado a combatir el racismo y la exclusión en sociedades marcadas por asimetrías de poder. Asimismo, la literatura reciente ha incorporado el concepto de “interculturalidad líquida” (Dervin,

2016), que plantea que la sensibilidad intercultural se aplica a sujetos diversos y no a categorías culturales predefinidas, enfatizando su carácter dinámico y situado.

De este modo, las experiencias de intercambio cultural en el contexto escolar implican la focalización en diversos ejes del ámbito educativo, los cuales han sido delineados en distintas propuestas desarrolladas en Chile, abordando al menos tres dimensiones: gestión institucional, gestión pedagógica y gestión de la convivencia escolar (Ministerio de Educación, 2017; Equipo Programa Migración y Escuela SJM Santiago, 2018; Agencia de Calidad de la Educación, 2019; Educación 2020, 2020). No obstante, si bien estas propuestas constituyen un aporte relevante, es posible observar una débil consideración de la familia como actor clave, la cual es relegada a niveles de participación básicos y teóricamente limitados, principalmente de carácter consultivo y no vinculante en la toma de decisiones (Checa *et al.*, 2011).

En este mismo sentido, se vuelve indispensable avanzar en el conocimiento de la familia transnacional, entendida como la escenificación de un hogar virtual que trasciende las lógicas de distancia y proximidad, y que resignifica las interacciones cotidianas, así como la coparticipación en el cuidado y la transmisión cultural (González, 2016; Fernández-Hawrylak, 2019; Lemus, 2020).

## Metodología

El diseño de la presente investigación corresponde a un enfoque mixto, descriptivo y comparativo, basado en un diseño no experimental y de corte transversal (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), con el objetivo de caracterizar las principales variables de interés y examinar diferencias significativas entre grupos. Este enfoque permitió la recolección de datos en un único momento temporal, proporcionando una visión integral de las características, patrones y

diferencias asociadas a estudiantes de distintos establecimientos educativos. La metodología se orientó al análisis de las relaciones entre variables vinculadas al rendimiento académico, la identidad étnica, la autorregulación y la sensibilidad intercultural. La naturaleza no experimental del estudio implica que las variables no fueron manipuladas, sino observadas en su contexto natural, lo que permitió analizar las relaciones y diferencias entre subgrupos definidos por tipo de establecimiento, región geográfica, nivel socioeconómico, sexo y zona de residencia (urbana/rural), manteniendo la autenticidad de las condiciones observadas.

En relación con el análisis de consistencia interna de la escala, y con el fin de garantizar la calidad psicométrica de los instrumentos utilizados, se realizó un análisis de consistencia interna empleando el coeficiente alfa de Cronbach. Este procedimiento se aplicó a la ESI, con el propósito de evaluar su confiabilidad, asegurando que los ítems incluidos midieran de manera consistente los constructos teóricos propuestos. El cálculo del alfa de Cronbach se efectuó mediante software estadístico especializado, a partir de las respuestas recolectadas a través de un cuestionario estructurado. Durante el análisis, se verificó la homogeneidad de las correlaciones inter-ítem, lo que permitió identificar posibles debilidades en la estructura de la escala y asegurar que todos los ítems contribuyeran adecuadamente al constructo general.

## Población y muestra

La población objetivo del estudio estuvo conformada por estudiantes de enseñanza media de establecimientos científico-humanistas y técnico-profesionales, ubicados en tres regiones del sur de Chile: La Araucanía, Los Lagos y Los Ríos. Los estudiantes incluidos pertenecen tanto a contextos urbanos como rurales, representando una amplia diversidad

de características demográficas y educativas.

La muestra se conformó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando estudiantes de siete establecimientos educativos que reflejan la diversidad institucional presente en las regiones estudiadas. En total, participaron 822 estudiantes, lo que permitió contar con una base muestral suficiente para realizar análisis estadísticos robustos y detectar diferencias significativas entre subgrupos.

El análisis de datos perdidos mostró proporciones manejables para la mayoría de las variables; sin embargo, se detectaron valores faltantes relevantes en preguntas relacionadas con el ingreso familiar (12,9%) y la pertenencia a un grupo étnico (13,5%). Los datos faltantes asociados a la pertenencia étnica se distribuyeron de manera homogénea entre establecimientos y regiones, lo que sugiere que las omisiones no se concentran en un grupo específico. No obstante, esta proporción puede afectar la generalización de los resultados en los análisis dependientes de dicha variable. Para garantizar la validez de los hallazgos, los análisis se realizaron exclusivamente sobre las respuestas válidas.

## Variables del estudio

Las variables constituyen los elementos centrales que estructuran el análisis del estudio, permitiendo comprender las relaciones y diferencias entre los factores que influyen en los estudiantes. Estas se organizan en tres grandes grupos: contextuales/territoriales, que describen las características del entorno social, geográfico y educativo; sociodemográficas, que representan las características individuales y familiares de los estudiantes; y psicosociales, que derivan de las escalas aplicadas y reflejan actitudes, habilidades y disposiciones vinculadas al desarrollo académico y cultural. Esta clasificación facilita un análisis integral y contextualizado

de las dinámicas educativas y sociales examinadas.

De este modo, las variables contextuales/territoriales representan el entorno geográfico, social y educativo en el que los estudiantes desarrollan su aprendizaje, resultando fundamentales para capturar las influencias del contexto en los resultados del estudio. Se incluyen las siguientes:

Región: Representa las tres regiones participantes (La Araucanía, Los Lagos y Los Ríos), proporcionando un marco territorial para el análisis de patrones diferenciados en los resultados.

Ubicación geográfica: Clasificada en zonas urbanas y rurales, permite explorar cómo las condiciones sociales y culturales específicas influyen en el rendimiento académico y en las actitudes de los estudiantes.

Establecimiento educacional: Incluye siete instituciones representativas de la muestra, permitiendo identificar particularidades en el contexto educativo de cada establecimiento.

Modalidad de educación: Diferenciada en científico-humanista y técnico-profesional, refleja las orientaciones curriculares predominantes en los establecimientos educativos.

Las variables sociodemográficas describen las características individuales y familiares de los estudiantes, proporcionando un contexto esencial para el análisis de diferencias entre grupos. Se incluyeron las siguientes:

Edad: Variable continua correspondiente a los rangos típicos de enseñanza media.

Sexo: Clasificación binaria en hombre y mujer, utilizada para explorar diferencias asociadas a esta variable.

Configuración familiar: Variable categórica que incluye ambos padres, solo madre, solo padre y otros, con el fin de identificar dinámicas familiares y su posible impacto en la trayectoria educativa.

Pertenencia étnica: Identificación de estudiantes que pertenecen a algún grupo étnico reconocido, permitiendo analizar

patrones vinculados a la identidad cultural.

Nacionalidad: Clasifica la ciudadanía de los participantes, diferenciando entre estudiantes nacionales y extranjeros.

Derivadas de la escala aplicada, las variables psicosociales reflejan actitudes, habilidades y disposiciones individuales, proporcionando una comprensión más profunda de los factores que influyen en el aprendizaje y el desarrollo personal. Estas corresponden a:

Promedio de notas: Representa el promedio obtenido en el primer semestre de 2023, expresado en una escala de 1,0 a 7,0.

Expectativas educativas: Identifica

el nivel más alto de educación que los estudiantes consideran alcanzar, desde la finalización de la enseñanza media hasta estudios de postgrado.

Escala de Sensibilidad Intercultural (ESI):

Apertura cultural: Captura la actitud de los estudiantes hacia la diversidad cultural y su disposición a interactuar con personas de distintos orígenes.

Confianza en contextos multiculturales: Evalúa el nivel de seguridad percibida en interacciones con personas de otras culturas.

Respeto por la diversidad: Mide el reconocimiento y la aceptación de las diferencias culturales.

### Instrumentos

El Formulario de Caracterización de la Muestra (FCM) fue diseñado para recopilar información sobre las variables contextuales/territoriales y sociodemográficas de los estudiantes. Este instrumento incluyó preguntas cerradas y abiertas, organizadas en secciones específicas, que permitieron sistematizar la información recopilada:

Región: Clasificación de los estudiantes según las tres regiones participantes (La Araucanía, Los Lagos y Los Ríos).

Ubicación geográfica: Preguntas destinadas a determinar la

residencia en zonas urbanas o rurales.

Establecimiento educacional: Identificación de la institución educativa de procedencia.

Modalidad de educación: Identificación de la orientación educativa de la institución (científico-humanista o técnico-profesional).

Edad y sexo: Preguntas abiertas destinadas a capturar estas características individuales.

Configuración familiar: Variable categórica que incluyó las opciones ambos padres, solo madre, solo padre y otros.

Pertenencia étnica: Identificación de la pertenencia a un grupo étnico reconocido, como Mapuche, Aymara u otra categoría abierta para otras etnias.

Nacionalidad: Clasificación de los participantes como chilenos o extranjeros, con especificación de la nacionalidad en caso de corresponder.

Ingreso familiar: Pregunta referida a los ingresos familiares, clasificados en categorías.

Promedio de notas: Registro del promedio obtenido durante el primer semestre de 2023, informado directamente por los estudiantes.

Expectativas educativas: Pregunta cerrada que indaga el nivel educativo más alto que los estudiantes consideran alcanzar, con opciones que van desde la finalización de la enseñanza media hasta estudios de postgrado.

En cuanto a la ESI (Klenner *et al.*, 2021), esta estuvo compuesta por 12 ítems, organizados en tres dimensiones: Apertura cultural, Confianza en contextos multiculturales y Respeto por la diversidad. Cada ítem fue evaluado mediante una escala tipo Likert de cinco puntos. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido fue de 0,875, lo que confirma la alta confiabilidad interna del instrumento.

### Análisis de la información

El análisis de los datos se centró en métodos descriptivos

y correlacionales, orientados a explorar las características y relaciones entre las variables del estudio. Estas técnicas se aplicaron utilizando el software estadístico SPSS versión 27, siguiendo un enfoque riguroso y sistemático para garantizar la validez de los resultados.

En el análisis descriptivo, se calcularon medidas de tendencia central (media y mediana), medidas de dispersión (desviación estándar) y medidas de forma (asimetría y curtosis) para todas las variables clave, incluidas las contextuales/territoriales, sociodemográficas y psicosociales. Este análisis proporcionó un panorama general de las características de la muestra y de las respuestas obtenidas en las escalas (Tabla I).

En relación con el análisis de fiabilidad, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna de la escala aplicada. Cada dimensión de la ESI fue analizada de manera independiente, con el fin de garantizar la calidad y estabilidad de las mediciones.

El apartado de estadísticos descriptivos tiene como objetivo presentar los resultados principales del análisis, estructurados según tres categorías de variables definidas en el estudio: (1) contextuales/territoriales, (2) sociodemográficas y (3) académicas y psicosociales. Estas categorías permiten un análisis integral y contextualizado de los datos recolectados, considerando tanto las características del entorno educativo y social como las actitudes, percepciones y habilidades individuales de los estudiantes. Los resultados se presentan en tablas que incluyen frecuencias absolutas, porcentajes válidos y acumulados, además de medidas de tendencia central (media y mediana) y de dispersión (desviación estándar), lo que asegura claridad y precisión en la representación de las respuestas.

Las variables contextuales/territoriales abarcan factores como región, ubicación geográfica, tipo de establecimiento educacional y modalidad

**TABLA I**  
**DATOS VÁLIDOS, PERDIDOS, ESTADÍSTICAS DE POSICIÓN Y DISPERSIÓN DE LA ESCALA DE**  
**SENSIBILIDAD INTERCULTURAL**

Preguntas	Nº		Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza
	Válidos	Perdidos					
1. Disfruto al interactuar con personas de culturas diferentes.	831	0	3,75	4,00	4	1,066	1,135
2. Creo que las personas de otras culturas tienen una mentalidad cerrada.	831	0	2,76	3,00	3	1,057	1,117
3. Soy bastante seguro(a) de mí mismo(a) al interactuar con personas de otra cultura.	830	1	3,60	4,00	4	1,092	1,193
4. Se me hace difícil hablar en frente de personas de culturas diferentes.	830	1	2,62	3,00	3	1,179	1,390
5. Siempre sé qué decir al interactuar con personas de culturas diferentes.	830	1	3,23	3,00	3	1,040	1,082
6. Puedo ser tan sociable como quiero al interactuar con personas de culturas diferentes.	829	2	3,44	4,00	4	1,102	1,215
7. No me gusta estar con personas de culturas diferentes.	831	0	2,21	2,00	1	1,191	1,419
8. Respeto los valores de las personas de culturas diferentes.	830	1	3,95	4,00	5	1,079	1,165
9. Me molesto fácilmente al interactuar con personas de culturas diferentes.	830	1	2,21	2,00	1	1,184	1,403
10. Me siento confiado(a) al interactuar con personas de culturas diferentes.	830	1	3,45	3,00	3	1,059	1,121
11. Tiendo a esperar antes de formarme una impresión de personas culturalmente distintas a mí.	831	0	3,42	3,00	3	1,023	1,047
12. Usualmente me siento desmotivado(a) cuanto estoy con personas de culturas diferentes.	830	1	2,38	2,00	3	1,109	1,230
13. Mantengo una visión de apertura hacia las personas de diferentes culturas.	827	4	3,39	3,00	3	1,031	1,062
14. Soy muy observador(a) al interactuar con personas de culturas diferentes.	831	0	3,45	3,00	3	1,085	1,178
15. Frecuentemente me siento inútil al interactuar con personas de culturas diferentes.	830	1	2,52	3,00	3	1,127	1,270
16. Respeto las formas en que las personas de culturas diferentes se comportan.	830	1	3,74	4,00	4	,996	0,992
17. Trato de obtener tanta información como puedo al interactuar con personas de culturas diferentes.	830	1	3,40	3,00	3	1,070	1,144
18. No acepto las opiniones de personas de culturas diferentes.	829	2	2,30	2,00	1	1,175	1,381
19. Comprendo los mensajes sutiles de un(a) interlocutor(a) de una cultura diferente durante la interacción.	830	1	3,30	3,00	3	0,940	0,883
20. Considero que mi cultura es mejor que otras.	830	1	2,65	3,00	3	1,202	1,445
21. Frecuentemente entrego respuestas positivas a un(a) interlocutor(a) de una cultura distinta durante la interacción.	829	2	3,41	3,00	3	0,997	0,994
22. Evito situaciones donde tengo que enfrentar personas culturalmente distintas.	830	1	2,96	3,00	3	1,134	1,285
23. Frecuentemente le demuestro mi comprensión a un(a) interlocutor(a) perteneciente a una cultura distinta a través de señales verbales y no verbales.	828	3	3,32	3,00	3	,996	,992
24. Disfruto de las diferencias culturales entre otras personas y yo.	829	2	3,64	4,00	3	1,006	1,012

Fuente: elaboración propia.

educativa, proporcionando un marco analítico para identificar patrones diferenciados en función del contexto de los participantes. Las variables sociodemográficas describen características individuales y familiares, tales como edad, sexo, configuración familiar, pertenencia étnica, nacionalidad e ingreso familiar, lo que permite analizar diferencias significativas entre subgrupos. Finalmente, las variables académicas y psicosociales, derivadas de las escalas aplicadas, capturan aspectos vinculados al rendimiento académico, las expectativas educativas y la sensibilidad intercultural. En este sentido, la ESI constituye un bloque compuesto por 24 variables, destinadas a evaluar actitudes, comportamientos y percepciones asociadas a la interacción intercultural.

#### *Estadísticos descriptivos de la Escala de Sensibilidad Intercultural*

La escala evalúa diversas dimensiones relacionadas con la interacción, la percepción y las actitudes hacia personas de diferentes culturas. Los resultados evidencian tendencias relevantes, que se detallan a continuación:

Actitudes positivas hacia la interacción cultural (ítems 1, 8, 16 y 24): los ítems presentan medias altas (entre 3,64 y 3,95), lo que indica que los participantes manifiestan una actitud favorable hacia la interacción intercultural, destacando “respeto hacia valores culturales diferentes” (3,95) y “disfrute de las diferencias culturales” (3,64). Asimismo, se observa una baja dispersión, con desviaciones estándar inferiores a 1,1, lo que refleja un

alto grado de consenso en estas actitudes. La valoración y apertura hacia la diversidad cultural emergen como fortalezas de la muestra, sugiriendo un punto de partida favorable para el desarrollo de iniciativas de convivencia intercultural.

Confianza y seguridad en las interacciones (ítems 3, 5, 6, 10 y 14): los ítems presentan medias moderadas (entre 3,23 y 3,60), lo que sugiere que los participantes se perciben relativamente confiados y seguros al interactuar con personas de distintas culturas. Se identifica una variabilidad moderada, con desviaciones estándar cercanas a 1, lo que evidencia diferencias individuales en la percepción de competencia intercultural. Si bien la confianza general es adecuada, se identifica un subgrupo que podría conocer beneficios de intervenciones orientadas al fortalecimiento de habilidades específicas para la gestión de interacciones multiculturales.

Dificultades y desafíos en las interacciones (ítems 4, 7, 9, 15, 18 y 20): los participantes reportan niveles bajos de dificultad, malestar o rechazo hacia las diferencias culturales,

de acuerdo con las medias reducidas observadas en estos ítems (entre 2,21 y 2,96). Destaca el bajo nivel de rechazo hacia opiniones diferentes (2,30), así como una percepción limitada de superioridad cultural (2,65). Esta dimensión presenta una mayor dispersión, especialmente en el ítem “Evito situaciones con personas culturalmente distintas” (2,96), el cual exhibe desviaciones estándar más elevadas (entre 1,1 y 1,2), lo que indica la presencia de un subgrupo de estudiantes que enfrenta mayores desafíos en este tipo de

interacciones. Aunque, en promedio, los desafíos son acotados, resulta relevante identificar y atender a quienes manifiestan mayores dificultades, con el fin de promover una inclusión intercultural más efectiva.

Comportamientos proactivos en la interacción (ítems 17, 19, 21 y 23): los ítems presentan medias altas (entre 3,30 y 3,41), lo que indica que los participantes demuestran interés por aprender, involucrarse y responder de manera positiva durante las interacciones interculturales. Asimismo, se observa una baja dispersión en las respuestas, lo que sugiere una inclinación proactiva generalizada hacia la comprensión, el diálogo y la comunicación intercultural. De acuerdo con estos resultados, existe un interés sostenido por comprender y adaptarse a las diferencias culturales, el cual puede ser fortalecido mediante estrategias educativas y prácticas pedagógicas orientadas a la interculturalidad (Tabla I).

#### **Resultados: Frecuencias y Porcentajes según Preguntas**

En este apartado se presentan los resultados que evidencian diferencias significativas en las respuestas, de acuerdo con la información proporcionada por los estudiantes encuestados. Junto con ello, el análisis de fiabilidad realizado mediante el coeficiente alfa de Cronbach arrojó un valor de 0,867, lo que indica una alta consistencia interna de la escala. Este resultado confirma que los ítems se encuentran altamente relacionados y miden de manera coherente el constructo de sensibilidad intercultural, situándose dentro del rango

considerado excelente ( $0,8 \leq \alpha < 0,9$ ). En consecuencia, los ítems capturan de forma consistente los distintos componentes de la sensibilidad intercultural (Tabla II).

En relación con la matriz de correlaciones entre ítems, la versión actualizada revela relaciones moderadas a altas, lo que refuerza la coherencia interna del instrumento. A continuación, se describen los principales hallazgos.

#### *Identificación de correlaciones altas (> 0,60)*

P7 (“Respeto los valores de las personas de culturas diferentes”) y P9 (“Respeto las formas en que las personas de otras culturas se comportan”): correlación = 0,63. Ambos ítems reflejan el respeto hacia la diversidad cultural, vinculando valores y comportamientos en distintos contextos culturales.

P8 (“No me gusta estar con personas de culturas diferentes”) y P19 (“No acepto las opiniones de personas de culturas diferentes a la mía”): correlación = 0,62. Estos ítems expresan actitudes negativas hacia la diversidad, evidenciando una relación con el rechazo cultural.

#### *Identificación de correlaciones moderadas (0,40 – 0,59)*

Estas correlaciones representan asociaciones significativas, aunque de menor magnitud, entre los ítems. Entre las más relevantes se encuentran:

P10 (“Me siento confiado/a al interactuar con personas de culturas diferentes”) y P3 (“Soy pasivo/a pero seguro/a al interactuar con personas de otra cultura”): correlación =

**TABLA II**  
**ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD DE LA ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
0,867	0,872	24

Fuente: elaboración propia.

0,51, lo que evidencia una relación positiva entre confianza y seguridad en interacciones interculturales.

P12 (“Me siento desmotivado/a y con ansiedad cuando estoy con personas de culturas diferentes”) y P8 (“No me gusta estar con personas de culturas diferentes”): correlación = 0,48, reforzando la asociación entre ansiedad emocional y rechazo a la interacción cultural.

#### *Identificación de correlaciones bajas (< 0,40)*

Las correlaciones bajas destacan ítems con menor relación con el resto de la escala, lo que puede sugerir dimensiones relativamente independientes dentro del constructo:

P20 (“Considero que mi cultura es mejor que otras”) y P10 (“Me siento confiado/a al interactuar con personas de culturas diferentes”): correlación = 0,28, lo que indica que, aunque ambos abordan actitudes hacia la diversidad, representan dimensiones conceptualmente distintas (etnocentrismo frente a confianza), o bien podrían estar mediadas por factores externos.

P15 (“Frecuentemente me siento inútil al interactuar con personas de culturas diferentes”) y P1 (“Disfruto al interactuar con personas de culturas diferentes”): correlación = 0,22, evidenciando dimensiones opuestas del constructo, que distinguen entre actitudes positivas y negativas hacia la diversidad cultural.

Profundizando en los resultados obtenidos, y con el propósito de ofrecer una visión integral de los patrones y tendencias significativas, se incorpora el análisis general y por subgrupos de la Escala de Sensibilidad Intercultural, lo que permite comprender con mayor profundidad las actitudes, habilidades y percepciones de los estudiantes en relación con su entorno educativo y cultural. Este enfoque posibilita identificar no solo las características predominantes de la población estudiada, sino también las diferencias existentes

y las oportunidades de intervención, contribuyendo a orientar acciones educativas pertinentes en contextos diversos.

#### *Ánalisis sociodemográfico y académico*

En lo referido a la distribución por sexo de la muestra, el análisis revela una composición relativamente equilibrada, con una ligera predominancia masculina. Del total de estudiantes, el 52% corresponde a hombres y el 48% a mujeres. Esta distribución refleja un acceso educativo amplio y equitativo en términos de sexo, aunque se observan diferencias significativas en otros aspectos relacionados con el desempeño académico y las expectativas educativas.

En relación con el desempeño académico por sexo, las medias obtenidas indican un mejor rendimiento promedio en las estudiantes mujeres. La media de notas para este grupo es de 5,84 (DE = 0,69), mientras que en los hombres es de 5,65 (DE = 0,88). Estos resultados evidencian una ventaja relativa de las mujeres en el rendimiento académico, así como una mayor consistencia en su desempeño, en contraste con los hombres, quienes presentan una mayor variabilidad en sus resultados.

Respecto de la distribución específica de promedios, el 50% de las mujeres alcanza calificaciones entre 6,0 y 7,0, frente al 43% de los hombres. Por el contrario, los promedios más bajos (4,9 o menos) son más frecuentes en los hombres (14%) que en las mujeres (10%), lo que refuerza la ventaja relativa del grupo femenino. Estos hallazgos resultan consistentes con estudios internacionales, que asocian el desempeño académico con factores como una mayor autorregulación y compromiso con el aprendizaje.

En complemento con lo anterior, en lo referido a las expectativas educativas por sexo, las estudiantes mujeres manifiestan mayores aspiraciones hacia la educación superior. El 56% de ellas aspira a

completar una carrera universitaria, en comparación con el 48% de los hombres. Asimismo, un 4% de las mujeres proyecta alcanzar estudios de postgrado, frente al 2,6% de los hombres. En contraste, las aspiraciones hacia carreras técnico-profesionales son más frecuentes en los hombres (18%) que en las mujeres (13%), lo que evidencia una posible diferenciación en la orientación vocacional.

En lo que concierne a la distribución por región de residencia, el análisis muestra que la mayor proporción de estudiantes proviene de la Región de La Araucanía, representando el 53,4% de la muestra total. Le sigue la Región de Los Lagos, con un 46,4%, mientras que la Región de Los Ríos presenta una representación marginal (0,2%).

Finalmente, en relación con la sensibilidad intercultural e identidad cultural, los estudiantes que residen en zonas rurales presentan una mayor participación y vinculación con temáticas de identidad étnica, en comparación con los estudiantes urbanos. En el ítem “He participado en actividades o eventos relacionados con mi identidad étnica”, los estudiantes rurales alcanzan una media de 2,57, superior a la media de 2,27 en los estudiantes urbanos.

Asimismo, los estudiantes rurales muestran mayor claridad respecto del significado de su identidad étnica, con una media de 3,09, frente a 2,70 en zonas urbanas. En contraste, los estudiantes urbanos registran valores más altos en sensibilidad intercultural y aceptación de diferencias culturales, con medias de 3,78 y 4,02, respectivamente, frente a 3,59 y 3,78 en zonas rurales. Estos resultados podrían estar asociados a una mayor exposición a entornos multiculturales en áreas urbanas, así como al desarrollo de programas institucionales de convivencia intercultural en los establecimientos educacionales.

#### **Discusión y Conclusiones**

La discusión y las conclusiones derivadas del análisis de

los datos obtenidos a partir de la escala aplicada permiten profundizar en una dimensión fundamental del estudio: la Sensibilidad Intercultural (Klenner *et al.*, 2021). Asimismo, el presente trabajo tuvo como objetivo central analizar cómo los estudiantes migrantes perciben su identidad cultural, interactúan en contextos diversos y proyectan la gestión de su proceso de aprendizaje en el contexto de la enseñanza secundaria en establecimientos educacionales del sur de Chile (Baeza *et al.*, 2022). En este sentido, la aplicación de la Escala de Sensibilidad Intercultural permitió medir actitudes y habilidades asociadas a la interacción en entornos multiculturales, identificando factores que favorecen o limitan el respeto, la confianza y la inclusión en el aula (Jaramillo y Córdova, 2024; Aguilera *et al.*, 2023).

En relación con el contexto territorial y las diferencias entre zonas urbanas y rurales, el análisis comparativo evidencia diferencias significativas en el desempeño académico, las expectativas educativas, la estructura socioeconómica y las actitudes culturales. Estas diferencias reflejan las particularidades de cada contexto y subrayan la necesidad de estrategias educativas diferenciadas, orientadas a responder a las necesidades específicas de cada territorio (Pavié y Martínez, 2024). En este marco, los estudiantes de zonas urbanas presentan una media significativamente mayor en sensibilidad intercultural (3,92) en comparación con los estudiantes rurales (3,59), lo que podría atribuirse a una mayor exposición a contextos culturalmente diversos en áreas urbanas, donde las oportunidades de interacción intercultural son más frecuentes. En contraste, la mayor homogeneidad cultural de las zonas rurales podría limitar este tipo de experiencias.

En cuanto a las diferencias por región, se observa que la Región de Los Lagos presenta una media de 3,88, mientras que La Araucanía alcanza una media de 3,70. Este contraste

podría reflejar diferencias en la intensidad y diversidad de las interacciones multiculturales, mediadas por elementos institucionales y culturales específicos de cada territorio. En la Región de Los Lagos, la mayor heterogeneidad cultural podría favorecer el desarrollo de actitudes interculturales, mientras que en La Araucanía, donde predomina una identidad cultural más marcada, la exposición a perspectivas multiculturales podría ser más limitada. De manera consistente con lo anterior, en la dimensión de confianza intercultural, los estudiantes de Los Lagos alcanzan una media de 3,72, ligeramente superior a la media de 3,54 registrada en La Araucanía, lo que refuerza el efecto del contexto en el desarrollo de habilidades de interacción intercultural.

Respecto de las diferencias por sexo, los resultados muestran que las estudiantes mujeres tienden a manifestar actitudes más favorables hacia la interacción multicultural, con una media de 3,85, en comparación con los hombres (3,70). Asimismo, las mujeres reportan mayores niveles de confianza en contextos multiculturales, con una media de 3,69, frente a 3,54 en los hombres. Estas diferencias podrían vincularse a procesos de socialización que promueven habilidades de empatía, comunicación y regulación emocional, facilitando interacciones más positivas en contextos culturalmente diversos.

En relación con la confianza en contextos interculturales, el análisis revela niveles moderados en la muestra, con una media general de 3,62 en una escala de 1 a 5. Esta dimensión, evaluada a partir de ítems relacionados con comodidad, seguridad y disposición a interactuar con personas de distintas culturas, permitió identificar diferencias relevantes entre subgrupos. En particular, los estudiantes de zonas urbanas presentan mayores niveles de confianza (3,78) en comparación con los estudiantes rurales (3,41), lo que refuerza la hipótesis de que la exposición a entornos diversos

facilita el desarrollo de estas habilidades. En contextos rurales, la menor frecuencia de interacción multicultural podría generar mayores niveles de inseguridad o desconocimiento frente a estas situaciones.

Finalmente, en lo referido a la apertura cultural y las actitudes hacia la interacción multicultural, el análisis de los ítems correspondientes indica una media general de 3,78, lo que refleja una disposición mayoritariamente positiva hacia la diversidad cultural. Este hallazgo sugiere la existencia de una base favorable para el fortalecimiento de políticas y prácticas educativas interculturales, orientadas a promover la convivencia, el respeto mutuo y la inclusión en los espacios escolares.

Otro hallazgo relevante se desprende de la comparación del desempeño académico según el tipo de establecimiento, ya que el análisis evidencia diferencias significativas entre instituciones científico-humanistas y técnico-profesionales. Estas diferencias reflejan no solo las particularidades de cada modelo educativo, sino también el perfil sociodemográfico y las oportunidades contextuales de los estudiantes que asisten a dichos establecimientos. En este sentido, los estudiantes de establecimientos científico-humanistas presentan un promedio académico superior, con una media de 5,86, frente a 5,62 en los técnico-profesionales. Asimismo, la desviación estándar es menor en los científico-humanistas (0,72) que en los técnico-profesionales (0,84), lo que indica una mayor consistencia en el rendimiento académico en la primera modalidad. Estas diferencias podrían sugerir que los establecimientos científico-humanistas ofrecen entornos educativos más estructurados, mientras que los técnico-profesionales enfrentan mayores desafíos asociados a la heterogeneidad de su estudiantado.

En esta misma línea, en relación con el desempeño académico según sexo, en ambas modalidades las mujeres presentan un rendimiento promedio superior al de los

hombres, aunque la brecha resulta más pronunciada en los establecimientos técnico-profesionales. En esta modalidad, las mujeres alcanzan una media de 5,74, frente a 5,52 en los hombres. En los establecimientos científico-humanistas, las mujeres presentan una media de 5,92, mientras que los hombres alcanzan 5,78. Estas diferencias podrían estar asociadas a factores como la autorregulación del aprendizaje, previamente descrita, que favorecería el desempeño académico femenino en ambos tipos de establecimiento.

En lo relativo a las diferencias en sensibilidad intercultural entre establecimientos, el análisis de los siete centros educativos revela variaciones significativas en las actitudes y habilidades de los estudiantes para interactuar en contextos multiculturales. Estas diferencias reflejan no solo las características demográficas de los establecimientos, sino también el entorno cultural en el que se insertan (Pavez *et al.*, 2019) y, en algunos casos, la existencia de barreras idiomáticas que pueden limitar las interacciones interculturales (Vera y Riquelme, 2022). En los establecimientos que presentan mayores niveles de sensibilidad intercultural, se observan actitudes más positivas hacia la diversidad y la interacción multicultural, lo que podría estar vinculado a una composición socioeconómica más diversa del estudiantado y a la implementación de programas educativos orientados al respeto y la valoración de las diferencias culturales (Pavez *et al.*, 2019).

Asimismo, se constata que, aunque una proporción significativa de estudiantes manifiesta actitudes positivas hacia la diversidad cultural, la heterogeneidad de los resultados sugiere que las oportunidades de interacción intercultural no se distribuyen de manera homogénea. En este sentido, la limitada exposición a contextos culturalmente diversos podría restringir el desarrollo de una sensibilidad intercultural más consistente. Adicionalmente, los establecimientos que

registran medias más bajas en esta dimensión evidencian desafíos relevantes en la promoción de la interculturalidad, posiblemente asociados a la homogeneidad cultural de su población estudiantil o a la ausencia de programas institucionales sistemáticos que fortalezcan estas habilidades, lo que dificulta la formación multicultural acorde con las necesidades y problemáticas identificadas (Campos-Bustos, 2019).

Finalmente, se identifican como principales limitaciones del estudio —tal como advierte Dervin (2016)— la tendencia a reducir la sensibilidad intercultural a una comparación entre estudiantes chilenos, migrantes y mapuches, lo que podría reforzar estereotipos en lugar de promover la comprensión de una interculturalidad líquida, entendida como un proceso dinámico, cambiante y co-construido de las identidades. En este sentido, la simplificación categorial de las identidades culturales constituye un desafío analítico y metodológico que debe ser considerado en investigaciones futuras.

Junto con lo anterior, otra limitación relevante se asocia al sesgo de deseabilidad social, en tanto los estudiantes de educación secundaria podrían tender a responder de acuerdo con lo “políticamente correcto”, especialmente en instrumentos de carácter cuantitativo. Esta situación podría generar una sobreestimación de actitudes positivas o una distorsión en los resultados reportados, lo que refuerza la necesidad de complementar futuras investigaciones con metodologías cualitativas que profundicen en las experiencias y significados atribuidos por los propios estudiantes.

## AGRADECIMIENTOS

Esta publicación es resultado del proyecto “*Propuesta educativa participativa de inclusión intercultural para niños, niñas y adolescentes migrantes*”, código PUL22-0006, año 2023, financiado por la Universidad de la Frontera y de Los Lagos

respectivamente, a través de la Dirección de Investigación.

## REFERENCIAS

- Alarcón-Leiva J, Gotelli-Alvial C, Díaz-Yáñez M (2020) Inclusión de estudiantes migrantes: un desafío para la gestión directiva escolar. *Práxis Educativa* 15: 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15092.049>.
- Agencia de Calidad de la Educación, Servicio Jesuita a Migrantes Estudios y Consultorías Focus (2019) *Interculturalidad en la escuela: Orientaciones para la inclusión de estudiantes migrantes*. RR Donnelley Chile Limitada. Chile. 108 pp. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14363>.
- Aguilera R, Tobar P, Rojas L (2023) Inclusión de estudiantes migrantes en escuelas públicas, visto desde la mirada del profesorado de Arica, Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*. 23: 1-29.
- Aravena Reyes A, Alt Álvarez C (2012) Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo. *Última Década* 20: 127-140.
- Baena N, Cardona E (2021) ¿Educación intercultural? A propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín. *Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla* 15: 325-342.
- Baeza-Correa J, Bustos-Reyes C, Guzmán-Droguett M, Imbarack-Dagach P, Mercado-Guerra J (2022) Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *Revista Internacional de Investigación en Educación* 15: 1-25.
- Bennett MJ (1991) Developing intercultural sensitivity. *Training and Culture Newsletter* 3: 4, 16.
- Bennett MJ (1993) Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. En: Paige RM (Ed.). *Education for the intercultural experience*. Intercultural Press. Yarmouth, Maine, EE.UU. pp: 109-135.
- Campos-Bustos J (2019) Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista de Educación* 43: 433-451.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015) Informe Técnico, Síntesis Regional, Región de Los Lagos. Chile. <https://www.cultura.gob.cl/consejo-nacional/>.
- Checa L, Lagos C, Caballin C (2011) El caso de Chile durante el gobierno de Michelle Bachelet. Participación ciudadana para el fortalecimiento de la democracia. *Revista Argos* 28: 13-47.
- Dervin F (2016) *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Palgrave Macmillan, Londres, RU. 198 pp.
- Diez ML (2004) Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social* 147: 191-213. <https://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n19/n19a12.pdf>.
- Educación 2020 (2020) *Educación Intercultural: Propuestas para la política pública*. Chile. 12 pp.
- Equipo Programa Migración y Escuela SJM Santiago (2018) *Migración y Escuela: Guía de acciones prácticas hacia la interculturalidad*. Santiago, Chile.
- Fernández-Hawrylak M, Heras Sevilla D (2019) Familias transnacionales, familias inmigrantes: Reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)* 12: 29-30.
- Giménez (2005) *Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis*. Puntos de Vista. Cuadernos del Observatorio de Las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid, España. 32 pp.
- Gonzálvez Torralbo H (2016) Las familias transnacionales ¿una tautología? Más allá de la dicotomía "distancia/proximidad geográfica". *Polis. Revista Latinoamericana* 15: 511-532.
- Hernández-Sampieri R, Mendoza C (2018) *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education, México. 752 pp.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2018) *Radiografía de género: Pueblos Originarios en Chile 2017*. INE. Chile. 22 pp.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración (2020) *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019*. Santiago, Chile.
- Jaramillo C, Córdova M (2024) Inclusión educativa de niños y niñas migrantes haitianos. *Estudios Pedagógicos* 50: 101-117.
- Jiménez-Vargas F, Morales RV, Hernández-Yáñez MT, Fardella C (2020) Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa* 46: 1-21. e218867 <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046218867>.
- Klenner M, Gálvez J, Beltrá J (2021) Factor structure of the Intercultural Sensitivity Scale (ISS) in a sample of university students from Chile. *International Journal of Intercultural Relations* 82: 168-174. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.03.015>.
- Lemus E (2020) Una perspectiva transnacional, migratoria e intercultural sobre las familias. *Revista Inclusiones* 7: 65-73.
- Ministerio de Educación (2017) Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes Extranjeros. Ministerio de educación, Chile. 92 pp.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2020) *CASEN en Pandemia 2020: Medición de Pobreza por Ingresos*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social y Familia. Santiago, Chile. 17 pp.
- Mondaca-Rojas C, Zapata-Sepúlveda P, Muñoz-Henríquez W (2020) Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino* (63): 261-270. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-268120000300261>.
- Parris L, Rocha Neves J, La Salle T (2018) School climate perceptions of ethnically diverse students: Does school diversity matter? *School Psychology International* 39: 625-645. <https://doi.org/10.1177/0143034318798419>.
- Pavez Soto I (2012) Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos* 12: 75-99.
- Pavez Soto I (2013) Los significados de "ser niña y niño migrante": conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis. Revista Latinoamericana* 12: 183-210. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200009>.
- Pavez Soto I (2017) La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. *Tla-Melaua: Revista de Ciencias Sociales* 10: 96-113.
- Pavez Soto I, Ortiz-López J, Sepúlveda N, Jara P, Olguín C (2019) Racialización de la Niñez Migrante Haitiana en Escuelas de Chile. *Interciencia* 44: 414-420.
- Pavié A, Martínez C (2024) Aspectos y perspectivas para la formación inicial docente en el contexto del Chile Actual: el caso del profesorado de Lengua y Literatura. *Interedu (Investigación, Sociedad y Educación)* 10: 51-79.
- Poblete R, Galaz C, Álvarez C, Barrera MF, Hedrera L, Olivares Y (2016) *Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana informe final de investigación*. Servicio Jesuita a Migrantes, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión. Santiago, Chile. 80 pp.
- Tijoux-Merino ME (2013) Niños (as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia* 20: 83-104.
- Vansteenberghe G (2012) Coexistencia de los tres modelos de integración en España. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales* 13: 225-237.
- Vera-Álvarez N, Riquelme-Sandoval S (2022) Tensiones culturales en adolescentes migrantes residentes en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 20: 328-348.
- Vives F (2019) *Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo (Informe N° 2)*. Santiago, Chile. <https://www.migracionchile.cl/publicaciones>.
- Walsh C (2012) Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba* 15: 61-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5478661>.
- Wheeler LA, Arora PG, Delgado MY (2020) The Distal Role of Adolescents' Awareness of and Perceived Discrimination on Young Adults' Socioeconomic Attainment among Mexican-Origin Immigrant Families. *Journal of Youth and Adolescence* 49: 2441-2458. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01276-0>.

## Licencia de uso



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).