

¿Qué piensan y creen sobre la migración los futuros profesores? Proyecciones para la Formación Inicial Docente

What do future teachers think and belief about migration? Projections for Initial Teacher Education

 NICOLE ABRICOT-MARCHANT^a,  CARMEN GLORIA ZÚÑIGA^b,
 CAROLINA GARCÍA-GONZÁLEZ^c  MARÍA ELENA ABARCA SALINAS^d,  ESTEBAN VICENCIO-CALLEJAS^e

OPEN ACCES

Recibido: 12/04/2024

Aceptado: 19/03/2025

Versión Final: 12/06/2025

Para citar:

Abricot-Marchant, N., (2025).
¿Qué piensan y creen sobre la migración
los futuros profesores? Proyecciones
para la Formación Inicial Docente.
Sophia Austral, 31, 5.
[https://doi.org/10.22352/
SAUSTRAL20253105](https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20253105).

^a  Nicole Abricot-Marchant*
Autor correspondiente
Universidad de Santiago de Chile
<https://orcid.org/0000-0003-4539-486X>
✉ nicole.abricot@usach.cl

^b  Carmen Gloria Zúñiga
Pontificia Universidad Católica de Chile
<https://orcid.org/0000-0001-6031-9687>
✉ carmen.zuniga@uc.cl

^c  Carolina García-González
Universidad de Santiago de Chile
<https://orcid.org/0000-0002-2723-2624>
✉ carolina.garcia.g@usach.cl

^d  María Elena Abarca Salinas
Universidad de Santiago de Chile
<https://orcid.org/0000-0002-3105-1965>
✉ maria.abarcas@usach.cl

RESUMEN

El creciente fenómeno de la migración en las aulas del sistema escolar en la actualidad demanda un profesorado capaz de pensar socialmente. Sin embargo, la formación inicial presenta diversos desafíos al respecto. Este artículo analiza qué piensa y cree el profesorado en formación sobre el fenómeno de la migración al iniciar sus estudios, con el fin de identificar posibilidades de acción que atiendan ese desafío. Desde un método mixto subsecuente, inicialmente se analizaron ensayos escritos por 171 estudiantes de pedagogía en la Evaluación Diagnóstica en una universidad chilena, desde las habilidades de Pensamiento Social que movilizan. Posteriormente, se analizan sus creencias y las fuentes de las mismas sobre la migración, a través de una encuesta. Los resultados muestran que quienes presentan un Pensamiento Social más complejo presentan una comprensión articulada sobre la migración y quienes tienen habilidades de Pensamiento Social menos desarrolladas presentan comprensiones ingenuas al respecto. La mayoría del estudiantado reconoce influencia del contexto escolar, posibilidades de reflexionar y relaciones sociales en la construcción de sus creencias. El artículo enfatiza la necesidad de diagnosticar tempranamente las habilidades de Pensamiento Social y las creencias de los docentes sobre la migración, con el fin de generar experiencias sociales en la vida universitaria que permitan avanzar hacia un profesorado promotor de prácticas multiculturales y deconstructivas.

Palabras clave: Formación Inicial Docente, interculturalidad, creencias profesorado, migración.

ABSTRACT

The growing phenomenon of migration in classroom within the current school system, demands teachers capable of thinking socially. However, initial teacher training presents various challenges in this regard. This article analyzed the how pre-service teachers socially thinking migration issue and their beliefs about the beginning of their training, with the aim to identify

 Esteban Vicencio-Callejas
Universidad de Santiago de Chile
<https://orcid.org/0000-0003-1369-1755>
[✉esteban.vicencio@usach.cl](mailto:esteban.vicencio@usach.cl)

Contribuciones de los autores

Nicole Abricot

Todos los roles descritos en: <https://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/autoría>

Carmen Gloria Zúñiga

Conceptualización, análisis formal, metodología, visualización.

Carolina García

Conceptualización, análisis formal, metodología, visualización.

María Elena Abarca

Análisis formal, visualización.

Esteban Vicencio

Metodología, visualización.

possibilities of action to address this challenge. Using a subsequent mixed method, firstly, written essays by 171 education students in the Diagnostic Assessment at a Chilean university were examined from Social Thinking skills to they employed. Subsequently, their beliefs and the sources of their beliefs about migration were analyzed through a survey. Results show that student teachers with a higher development of Social Thinking present an articulated understanding of migration and those with less Social Thinking skills present naive understandings of the phenomenon. Most student teachers recognize the influence of the school context, possibilities for reflection and social relationships in the construction of their beliefs. This research highlights the importance of early diagnosis of social thinking skills and teachers' beliefs, with the aim of generating social experiences in university life that foster the development of a teaching staff that promotes multicultural and deconstructive practices.

Keywords: Initial Teacher Education, Interculturality, Teacher Beliefs, Migration.

INTRODUCCIÓN

Durante el último lustro el porcentaje de población extranjera en Chile aumentó progresivamente, alcanzando un 7,9% respecto a la población total del país (Instituto Nacional de Estadísticas [INE] & Departamento de Extranjería y Migración [DEM], 2020), situación que también ha impactado en el espacio escolar. Esto ha generado un abrupto aumento de la matrícula del estudiantado migrante, desde el 0,9% de la matrícula total de Chile en 2015, hasta alcanzar el 5,3% en 2021 (Madriaga Flores, 2022). Si bien porcentualmente es una cifra baja, se complejiza al considerar que el 57% de la matrícula total de estudiantes extranjeros se concentra en establecimientos municipales (Fernández, 2018; Servicio Jesuita a Migrantes, 2020), que derivado de la segregación que caracteriza al sistema educativo chileno, se focaliza en los sectores socialmente desventajados. A esto se suma que la población migrante exhibe tasas de desescolarización sustancialmente mayores a las de la población chilena (Madriaga Flores, 2022, lo que supone un desafío urgente de abordar en materia de equidad.

Si bien la escuela siempre ha estado conformada por estudiantes diversos, los procesos migratorios han generado una profundización de la heterogeneidad en las salas de clases, sobre todo a contar del año 2015 con la llegada de personas afrodescendientes, situación que visibilizó aún más la presencia de estudiantes extranjeros, dado su color de piel y la diferencia idiomática (MINEDUC, 2018). A nivel de políticas públicas, durante los últimos años se ha impulsado una serie de medidas para garantizar una educación inclusiva. En ese contexto, el Ministerio de Educación en Chile declara que la llegada masiva de estudiantes migrantes al sistema escolar es un desafío importante para las comunidades, ya que “es fundamental no sólo garantizar el derecho a la educación entendido como el acceso, sino también la permanencia y avance en la trayectoria educativa en cualquiera de las modalidades que ofrece el sistema” (Madriaga Flores, 2022, p. 3).

Sin embargo, las consideraciones del estudiantado migrante aún son insuficientes (Belmar *et al.* 2019), ya que sólo se han focalizado en asegurar el acceso a la educación, mas no en garantizar el aprendizaje y la participación del estudiantado desde su diversidad (Beniscelli *et al.* 2019). Aun cuando se promueve la diversidad, integración e interculturalidad, en el currículo no se ha incorporado un enfoque que promueva la justicia social (Stefoni *et al.* 2019).

Por otra parte, las políticas públicas no han visibilizado el rol de los docentes en este desafío y han avanzado sin reconocer cómo la formación de estos actores puede resultar determinante para el desarrollo de una educación más justa y realmente inclusiva. Las investigaciones han evidenciado que el profesorado es un actor decisivo, ya que de sus competencias depende, en gran parte, la promoción de condiciones y oportunidades de aprendizaje equitativas (Belavi y Murillo, 2020; Cerón *et al.* 2017; Jiménez y Montecinos, 2018).

¿QUÉ PIENSAN Y CREEN SOBRE LA MIGRACIÓN LOS FUTUROS PROFESORES?

Aun cuando la promoción de la justicia social es una de las motivaciones principales para los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía (Kim y Cooc, 2020), particularmente, en contextos multiculturales donde la población migrante es marginada y discriminada (Choi, 2018), la investigación ha evidenciado que los docentes necesitan mejorar el abordaje de esta tarea. En primer lugar, porque la formación inicial no los ha preparado lo suficiente para formar una ciudadanía democrática orientada hacia la justicia social (García *et al.*, 2018; Zeichner, 2016), menos aún para abordar esta tarea desde un enfoque inclusivo e intercultural (Castillo, 2021; Flanagan-Bórquez, 2021; Sincer *et al.* 2019). En segundo lugar, porque las creencias y percepciones docentes respecto al estudiantado migrante y a los desafíos que implica la diversidad cultural para su quehacer profesional, tienen un enorme impacto en la forma en cómo lo abordan (Cerón *et al.* 2017; Jiménez y Montecinos, 2018; Pavez *et al.* 2019; Sánchez *et al.* 2013).

Considerando la falta de preparación de la formación inicial en esta temática (Baeza-Correa *et al.* 2022) y la relevancia de las creencias y percepciones del profesorado sobre el estudiantado migrante (Cerón *et al.* 2017), este estudio tiene como objetivo analizar lo que piensa y cree el futuro profesorado sobre el fenómeno migración al momento de iniciar sus trayectorias en la Formación Inicial Docente.

El desafío de una educación multicultural para la justicia social

El desarrollo de una educación inclusiva que permita abordar la interculturalidad y promover la justicia social en sociedades culturalmente diversas se ha transformado en uno de los principales focos de la política pública durante los últimos años (UNESCO, 2019). Sin embargo, esta perspectiva educativa no ha logrado impactar en las prácticas formativas a nivel escolar (Stefoni, 2018, ni en la formación inicial del profesorado (Ortiz, 2008). Tal como lo plantea Zeichner (2016), aunque muchos de los programas de formación de profesorado declaran su compromiso con la justicia social, no ofrecen oportunidades concretas a nivel curricular, ni en las experiencias formativas.

Formar ciudadanos para la justicia social implica asumir la enseñanza como la vía para promover los ideales democráticos y “el reconocimiento de la diversidad y de la equidad y la aplicación de todos los derechos –humanos, sociales, económicos y culturales– a todos los hombres y las mujeres, y a todos los grupos humanos sin distinciones de ningún tipo” (Gutiérrez y Pagés, 2018, p. 20). Desde esta perspectiva, “la educación para la ciudadanía y la educación inclusiva comparten una misma actitud ética y un mismo lenguaje, nacidos de su sentido de la comunidad y de su interés por los derechos humanos y la justicia social” (Grossman, 2008, p. 58).

En el caso de las escuelas chilenas que enfrentan el desafío de incluir al estudiantado migrante, las investigaciones muestran que, aun cuando presentan iniciativas que visibilizarían la diversidad cultural, éstas son superficiales y tienden a folklorizar las culturas de origen (Stefoni, 2018; Tijoux, 2013). Se siguen educando desde una perspectiva normalizadora y excluyente, que apuesta por la construcción de una identidad uniforme y homogénea (Poblete, 2018), que gestionan la diversidad desde una perspectiva reduccionista y asimilacionista (Jiménez y Montecinos, 2018; Pavez *et al.* 2019), siendo las prácticas inclusivas y multiculturales aisladas o ausentes, y vinculadas a nociones intuitivas y basadas en características personales de los docentes (Flanagan-Bórquez, *et al.*, 2021). Esto se traduce en que las propuestas formativas estereotipadas niegan la diversidad, y fluctúan entre el enfoque de la enseñanza a lo culturalmente diferente y el enfoque de las relaciones humanas, distanciándose de las perspectivas críticas orientadas hacia la justicia social (Aguilera *et al.* 2023; Alfaro y Pavez, 2023; Jiménez y Fardella, 2015). El desafío está en promover la construcción de una escuela y un profesorado capaz de movilizar prácticas educativas posicionadas en el enfoque de ciudadanía crítica, que conciba a la educación multicultural como un mecanismo para abordar las inequidades del sistema social (Flanagan-Bórquez, *et al.*, 2021).

El impacto de las creencias docentes en una educación para la justicia social

Una educación orientada hacia la justicia social implica una transformación global de la escuela (Pavez *et al.* 2019). Si bien esta tarea le corresponde a todos los agentes vinculados al proceso educativo, los docentes son actores trascendentales debido al potencial que poseen para promover o limitar las condiciones promotoras de igualdad. El profesorado define las posibilidades de avanzar hacia la inclusión educativa, en escuelas con presencia de un estudiantado culturalmente diverso (Booth y Ainscow, 2000), sobre todo por la valoración, creencias y percepciones que tiene sobre sus estudiantes (Cerón *et al.* 2017; Ortiz, 2008; Pavez *et al.* 2019).

Belavi y Murillo (2020) han mostrado que los maestros y maestras que fomentan la justicia social saben que los estudiantes a menudo provienen de entornos menos favorecidos o minoritarios y poseen un capital cultural que es diferente (a veces, incluso contrapuesto) al que promueve el sistema educativo. Por lo tanto, se esfuerzan por debilitar las jerarquías de estatus y los patrones de valor cultural homogéneos y privilegian las experiencias y las fuentes de conocimiento que los grupos menos aventajados aportan a la escuela. Utilizan los saberes y los marcos de referencia de sus estudiantes para crear experiencias y oportunidades que resulten relevantes para alcanzar los estándares educativos, pero también valoran los conocimientos y la visión del mundo de las minorías culturales por sí mismos, aprendiendo de ellos y cuestionando las visiones dominantes (Belavi y Murillo, 2020). Estos maestros y maestras también crean las oportunidades para que el estudiantado demuestre sus habilidades y se conecte con su vida fuera de las escuelas (Lim y Tan, 2018).

En lo que respecta al profesorado chileno, las investigaciones muestran que existe una contradicción entre su discurso y las prácticas que ponen en ejercicio para abordar la diversidad. Aunque la mayoría expresa discursivamente una valoración positiva respecto a la presencia del estudiantado migrante en la escuela (Cerón *et al.* 2017), en sus prácticas se observan perspectivas más orientadas hacia la homogeneización, la neutralidad o la realización de “ajustes mínimos” para asimilación del estudiantado a la cultura dominante, que a la promoción de experiencias educativas que permitan superar la desigualdad y promover la justicia social (Alfaro y Pavez, 2023; Jiménez y Fardella, 2015; Jiménez y Montecinos, 2018; Pavez *et al.* 2019).

Las investigaciones también han permitido identificar que las actitudes y percepciones del profesorado están estrechamente relacionadas a la formación con la que cuentan. Mientras más confiados se sienten los docentes sobre sus competencias para abordar la diversidad desde un enfoque inclusivo, su percepción respecto al estudiantado migrante tiende a ser más positiva (Cerón *et al.* 2017). Sánchez y colaboradores (2013), en su investigación sobre las actitudes que tiene el profesorado chileno en formación hacia la migración, muestran que, aunque tienen una disposición positiva para compartir con migrantes en espacios públicos y promover acciones que garanticen sus derechos y sancionen la discriminación, tienen altos niveles de prejuicios negativos cuando se trata de establecer relaciones estrechas a nivel personal o laboral.

La Formación Inicial Docente (FID) orientada hacia justicia social

Desarrollar una FID sólida es fundamental para contar con un profesorado comprometido con la justicia social (Jiménez y Fardella, 2015). Es abundante la evidencia internacional sobre el impacto positivo que tiene en las creencias docentes contar con experiencias formativas que incorporen la interculturalidad y el compromiso con la justicia social, ya que permiten mejorar su disposición hacia el reconocimiento de las desigualdades asociadas a la diversidad cultural y superar los prejuicios y estereotipos sobre los que se sustenta la discriminación y exclusión del estudiantado migrante (Aguado-Odina *et al.* 2008; Arzal, 2019; Jiménez y Montecinos, 2018; Oryan y Ravid, 2019).

Sin embargo, las investigaciones muestran que, tanto a nivel nacional como internacional, el profesorado siente que no cuenta con la formación adecuada para abordar la diversidad cultural en el aula (Aguado-Odina, *et al.* 2008; González *et al.* 2013; Jiménez y Fardella, 2015; Jiménez y Montecinos, 2017; Sánchez *et al.* 2013; Stefoni *et al.* 2019), ni para desarrollar una educación inclusiva que promueva una ciudadanía orientada hacia la justicia social (Florian y Pantić, 2017; García *et al.*, 2018; Magendzo y Arias, 2015; Mills y Ballantyne, 2016; Zeichner, 2016). Desde el análisis de los perfiles de egreso de carreras de pedagogía en Chile, Herrera y otros (2021) concluyen que existe una incipiente consideración de las competencias para la pedagogía inclusiva en la FID.

Las falencias que presenta la FID no sólo se relacionan con las competencias necesarias para desarrollar un enfoque inclusivo, sino que además impactan negativamente en las disposiciones y actitudes docentes hacia la diversidad. El desconocimiento sobre el impacto que tiene la diversidad en las oportunidades de aprendizaje profundiza los prejuicios y estereotipos y crea la ilusión de que, ofreciendo un trato igualitario, sin ningún tipo de diferenciación entre el estudiantado por razones culturales, evita la discriminación, pese a que en la práctica esa invisibilización puede ser la causa de la exclusión y del fracaso escolar del estudiantado migrante (Cerón *et al.* 2017).

A pesar de que la FID declara entre sus principios el compromiso con una educación intercultural inclusiva y orientada hacia la justicia social, ofrece muy pocas oportunidades a lo largo de la trayectoria formativa para desarrollar estos enfoques y si los incorpora en el plan de estudios es de manera aislada y marginal (Aguado-Odina, *et al.* 2008; Jiménez y Montecinos, 2018 Santos *et al.* 2014; Zeichner, 2016).

Esta situación es particularmente aguda en Chile. La FID pareciera permanecer ajena a estas demandas formativas (Jiménez y Montecinos, 2018). La investigación a nivel nacional ha evidenciado que los saberes asociados a la diversidad cultural y la formación ciudadana para la justicia social son considerados a nivel curricular por un número limitado de programas formativos, reduciéndolos, además, a una o dos asignaturas aisladas dentro del plan de estudios (García *et al.*, 2018; Tenorio, 2011). De la misma manera, algunos estudios revelan que el profesorado novel tiene la percepción de que durante la FID no contó con oportunidades formativas para desarrollar las competencias que se requieren para atender la diversidad en el aula (Jiménez y Fardella, 2015; Tenorio, 2011; Zapata, 2011). En general, estas investigaciones muestran que en la FID no sólo existen dificultades en torno a la diversidad cultural, “sino que además existen discontinuidades y tensiones en la manera de pensar y diseñar el espacio formativo entre los profesores formadores y los profesores egresados” (Jiménez y Montecinos, 2018 p. 5).

La evidencia permite concluir que contar con un profesorado que tenga la disposición y las competencias necesarias para abordar la diversidad cultural, desde la perspectiva de la justicia social, requiere de una transformación de los planes de estudio que democratice los procesos formativos a través de la diversificación de experiencias y del reconocimiento de los distintos actores que intervienen en su proceso formativo -universidades, escuelas y comunidades locales (Aguado – Odina, *et al.* 2008; Santos *et al.*, 2014; Stefoni *et al.* 2019; Zeichner *et al.* 2015). Esto implica no sólo mejorar la formación pedagógica y didáctica que se requiere para el desarrollo de las prácticas inclusivas, sino además, “ofrecer espacios reflexivos para la revisión y el cuestionamiento de creencias estereotipadas” (Jiménez y Montecinos, 2018 p. 16), con la finalidad de superar los prejuicios y promover el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad cultural (Cerón *et al.* 2017; Sánchez *et al.* 2013), ya que dichas creencias y la fuerza con que estén arraigadas en el profesorado, pueden constituir la principal barrera para el desarrollo de una educación inclusiva orientada hacia la justicia social (Sleeter, 2013).

Hacia el desarrollo del Pensamiento Social en el profesorado en formación

Desde la literatura que revisa el aprendizaje de las ciencias sociales, desde inicios del siglo XX los autores adscritos a la línea de los Estudios Sociales han señalado que para promover el análisis crítico de la realidad social desde una perspectiva de ciudadanía crítica que promueve la justicia social, es necesario desarrollar el Pensamiento Social en los ciudadanos (Grant, 2017; Gutiérrez y Pagés, 2018; Ross, 2017; Valencia *et al.* 2022). El Pensamiento Social es un proceso cognitivo de orden superior que, desde la interacción de habilidades propias de las ciencias sociales (Historia, Geografía, Cívica y Economía), permite a las personas contextualizar los problemas sociales, los marcos temporales y espaciales en los que suceden y los ámbitos y actores que los manifiestan; permite explicar los fenómenos en las múltiples causas y consecuencias que los generan, y desde la interpretación de las fuentes de información que los manifiestan; para lograr tomar posición frente a las problemáticas sociales y proyectar vías de solución al respecto (Abricot *et al.* 2023; Gutiérrez y Pagés, 2018; Valencia *et al.* 2022).

En ese sentido, tal como propone esta línea de investigación, la incorporación del análisis de los Problemas Socialmente Relevantes (PSR) (Valencia *et al.* 2022) a los planes de formación inicial del profesorado, podría ser una alternativa para contribuir a la transformación que requiere la FID para impactar en el Pensamiento Social del profesorado y en sus creencias.

Los PSR corresponden a todas aquellas situaciones, problemáticas o conflictos asociados a la injusticia y la desigualdad que se presentan en un mundo globalizado; por ejemplo, la situación socioeconómica, la religión, la etnicidad y la cultura, la raza, el sexo y la identidad de género, las discapacidades, la orientación sexual, la lengua o los inmigrantes (Gutiérrez y Pagés, 2018). Abordarlos en la FID implica preparar al profesorado en formación para que aprendan a evaluar las problemáticas que ocurren en la vida pública de manera reflexiva, crítica y activa para la mejora de la sociedad (Gutiérrez y Pagés, 2018; Valencia *et al.* 2022).

La finalidad es que a través de los PSR el profesorado desarrolle habilidades de Pensamiento Social, que les permitan contextualizar los problemas sociales, explicarlos de forma compleja y multidimensional, interpretarlos desde bases sólidas y críticas y posicionarse desde acciones y propuestas que promuevan la justicia social (Gutiérrez y Pagés, 2018; Valencia *et al.* 2022).

A través del desarrollo de esta perspectiva crítica y activa, no sólo se pueden potenciar los saberes relacionados a la diversidad cultural y las competencias para el desarrollo de prácticas inclusivas, sino que además permite

identificar cuáles son las creencias y concepciones que el propio profesorado en formación tiene respecto a las problemáticas abordadas, ofreciendo a través de la búsqueda de soluciones para avanzar hacia la justicia social, un espacio de reflexión profesional que permita superar las visiones sesgadas y estereotipadas que suelen estar vinculadas a la discriminación y la exclusión (Gutiérrez y Pagés, 2018), desarrollando disposiciones positivas hacia la inclusión de la diversidad cultural en el aula.

Un espacio a potenciar en la política pública chilena

Durante el año 2016, la política pública en formación de profesores en Chile desarrolló uno de sus mayores esfuerzos institucionales por mejorar la calidad del sistema de desarrollo profesional docente en el país. En abril de ese año la Ley 20.903, denominada Nueva Política Nacional Docente, definió una serie de nuevas exigencias a las universidades formadoras de profesores (Congreso Nacional de Chile, 2016). Iniciativas como el incremento de los requisitos para la selección de aspirantes a maestros y acreditación obligatoria para las carreras de pedagogía fueron algunas de las medidas definidas en la ley.

La ley define la obligatoriedad de realizar una evaluación diagnóstica al ingreso de todas las carreras de pedagogía. Pese a que todas las universidades valoran la idea de realizar diagnósticos en primer año, la política pública fue imprecisa respecto del propósito de la iniciativa y de su especificidad en el área de la formación de profesores, lo que generó que sus resultados no aportaran mayormente en el diseño o ajuste de los planes de mejora de la formación del profesorado (Giaconi *et al.* 2019).

Sin embargo, algunas universidades decidieron implementar procedimientos de diagnóstico focalizados en aspectos más específicos de la formación del profesorado. Una de esas universidades decidió centrarse en diagnosticar el Pensamiento Social de los estudiantes de pedagogía, acotado al problema socialmente relevante de la migración, dada su prevalencia en el sistema educativo nacional en los últimos años y su relevancia para la educación inclusiva que promueven los estándares pedagógicos para la FID en la actualidad (Ministerio de Educación-CPEIP, 2022).

Este estudio busca responder la siguiente pregunta: ¿Qué piensan y creen los profesores en formación sobre el fenómeno de la migración, al inicio de sus trayectorias formativas? En ese sentido, se busca analizar el Pensamiento Social y las creencias del profesorado en formación sobre el fenómeno de la migración, al inicio de la trayectoria en la Formación Inicial Docente.

MÉTODO

Desde un enfoque mixto subsecuente, a partir de un diseño no experimental y descriptivo (Creswell, 2014), el estudio fue desarrollado en tres fases: 1) análisis cuantitativo y cualitativo del Pensamiento Social sobre la migración; 2) análisis cuantitativo de las creencias y fuentes de las creencias sobre la migración; y 3) relación entre el Pensamiento Social y las creencias sobre la migración en el futuro profesorado.

Fase 1: Análisis cuantitativo y cualitativo del Pensamiento Social sobre la migración

Muestra

Con el fin de analizar el Pensamiento Social del futuro profesorado se administró de manera online un instrumento a 171 estudiantes de primer año, en su primera semana de clases, en una universidad pública chilena en el contexto de pandemia, posterior a otorgar consentimiento para el uso de los resultados con fines de investigación. El estudiantado tenía entre 17 y 20 años y estaba matriculado en las carreras de Pedagogía en Educación General Básica, Pedagogía en Castellano, Pedagogía de Inglés, y Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. 74% se identifica como mujeres y 25% como hombres, mientras que un 1% prefiere no contestar.

Instrumento

El instrumento para evaluar el Pensamiento Social es un instrumento de respuesta abierta que aborda la problemática social de la migración y pide al estudiantado elaborar un ensayo al respecto. La problemática social

Fig.1. Planteamiento del Problema Socialmente Relevante.

Lea atentamente la siguiente situación:

Durante los últimos 5 años, Chile ha recibido una cantidad de población migrante que supera con creces la de cualquier otro período de su historia republicana. Diversos conflictos políticos, sociales y económicos en países latinoamericanos han movilizó a miles de personas al país, ante la expectativa de encontrar mejores condiciones de vida.

Debido a ese aumento explosivo, han surgido voces a favor de desarrollar una Nueva Ley de Migraciones que mejore los procesos de ingreso al territorio, con el argumento de que la institucionalidad vigente no es suficiente. Sin embargo, otro grupo de personas está en contra de la reforma, porque argumentan que podría favorecer abusos y vulnerar los derechos de las y los migrantes.

En ese sentido, ¿por qué si se plantea que la Nueva Ley de Migraciones mejorará el proceso migratorio, existen personas en contra de su implementación?

La controversia planteada está generando gran debate en la comunidad universitaria y ha sido elegida el tema central para inaugurar el año académico de la carrera. Debido a esto, deberás elaborar un discurso que aborde la controversia.

Para desarrollar el discurso debes seguir las instrucciones planteadas más adelante.

Nota: Texto presentado al estudiantado a través de plataforma virtual.

Fig. 2. Instrucciones para desarrollo de la tarea.

Escribe tu discurso utilizando una estructura de inicio, desarrollo y cierre.

Recuerda que la controversia es: **¿Por qué si se plantea que la Nueva Ley de Migraciones mejorará el proceso migratorio, existen personas en contra de su implementación?**

Considera los siguientes elementos en tu discurso:

- La presentación del tema.
- Exposición de argumentos explicativos.
- Fundamentar los argumentos utilizando fuentes de información.
- Propuestas para abordar la situación.

Sugerencias:

- Antes de responder, haz un esquema o toma apuntes que te permitan organizar tu discurso. Para esto utiliza una hoja en blanco en tu casa.
- Para realizar el discurso cuentas con 60 minutos (si demoraste 30 en la lectura).
- Debes utilizar entre 20 y 40 líneas.

Nota: Instrucciones entregadas al estudiantado a través de plataforma virtual.

abordó la propuesta de Reforma Migratoria más reciente que se plantea en los últimos años en Chile (Fig. 1). La descripción inicial del problema se presentó con una carpeta de fuentes de información (noticias, extractos de libros de historia, gráficos, etc.) y una consigna de instrucciones que solicitaban la elaboración de un ensayo escrito a través de computador (Fig. 2).

Las producciones de los estudiantes fueron evaluadas a través de una rúbrica analítica de 18 indicadores. Esta rúbrica fue elaborada para evaluar cómo los estudiantes piensan socialmente frente a los problemas sociales, a partir de cuatro dimensiones. Las cuatro dimensiones implican: contextualizar problemas sociales, realizar explicaciones sobre dichas problemáticas, interpretar las fuentes de información que manifiestan las problemáticas y, finalmente, elaborar propuestas para abordarlas. El instrumento fue desarrollado por un equipo de especialistas en el aprendizaje de las Ciencias Sociales para el proceso de evaluación diagnóstica definido por la Ley 20.903 para las carreras de pedagogías. El instrumento cuenta con niveles aceptables de fiabilidad (consistencia interna e inter juez) y evidencias sobre su validez respecto de su contenido y estructura interna multidimensional (Abricot *et al.* 2023).

Los 171 ensayos fueron evaluados por un equipo de 5 correctores (con revisión cruzada en 35% de los casos). Los resultados del análisis demostraron alta consistencia interna ($\alpha=0,88$) y un acuerdo inter juez superior al 85% al aplicar la rúbrica a doble juez en el 30% de los casos.

Plan de análisis

Los resultados de la aplicación del instrumento fueron analizados en dos etapas. En una primera etapa cuantitativa, se identificaron tres niveles de logro obtenidos por el estudiantado en cada una de las dimensiones del

instrumento (contextualización, explicación, interpretación y elaboración de propuestas) y a nivel de puntaje total del mismo. Según las normas de interpretación del instrumento, el nivel de logro bajo correspondía a porcentajes de logro entre 0 y 50%, el nivel medio entre 51% y 74,9% y el alto entre 75% y 100% de logro. Se caracterizaron las habilidades desplegadas por el estudiantado en cada dimensión, considerando las diferencias entre los niveles de logro (Abricot et al. 2023).

En una segunda etapa, se seleccionaron casos de interés con el fin de caracterizar cualitativamente las formas de pensar socialmente de los estudiantes con distintos niveles de logro, respecto del fenómeno de la migración. Este análisis se realizó a 36 respuestas, 9 de cada carrera de pedagogía de la muestra, organizadas en 3 casos de alto, 3 medio y 3 bajo nivel de logro del Pensamiento Social para cada carrera.

El análisis de los 36 discursos seleccionados se realizó en base a categorías predefinidas (Gibbs, 2012) de similitudes en las respuestas, a pesar de los diferentes antecedentes contextuales de cada participante; diferencias en contraste con las similitudes y particularidades o situaciones excepcionales presentadas por los participantes. Posteriormente, en base a esa categorización preliminar, se levantaron tres categorías respecto a la comprensión de los fenómenos migratorios por parte de estudiantes de primer año de pedagogía: comprensión articulada, comprensión segmentada y comprensión ingenua, las que son reportadas más adelante.

Fase 2: Análisis cuantitativo de creencias y fuentes de las creencias docentes sobre la migración

Muestra

En esta etapa, subsecuentemente, se analizaron las creencias y fuentes de las creencias sobre la migración de 58 estudiantes provenientes de la misma muestra de 171 estudiantes de la muestra anterior, previa firma de consentimiento informado. De ellos y ellas 17 se identifican como hombres y 41 como mujeres.

Instrumento

Se diseñó un instrumento tipo encuesta con el fin de explorar las creencias y fuentes de las creencias que los estudiantes identifican como relevantes en sus posiciones sobre la temática de la migración. Este instrumento fue desarrollado a partir de un grupo de discusión inicial de una hora con 12 estudiantes de las distintas carreras de pedagogía que demostraron distintos niveles de logro en el instrumento de Pensamiento Social. El grupo permitió reconocer las creencias y fuentes de las creencias a las que aludían los futuros profesores al momento de analizar el fenómeno de la migración.

Esta información fue analizada a través de codificación abierta, permitiendo elaborar un instrumento de respuesta cerrada que permitió reconocer las creencias y fuentes de las creencias de los futuros docentes. El instrumento estaba compuesto por una escala Likert organizada en tres conjuntos de ítems (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones del instrumento e ítems.

Propósito del ítem	Ejemplo de ítem
Creencias respecto de la condición de migrantes	“Creo que debe existir igualdad de oportunidades de empleo entre chilenos y migrantes”.
Creencias sobre sus acciones futuras respecto a su docencia en aulas diversas	“Imagine que usted ya es profesor/a y tiene en su sala de clases tres estudiantes haitianos que no saben hablar ni leer español. ¿Qué acciones realizaría para favorecer sus aprendizajes? (Marque la que más representa lo que usted haría)”.
Fuentes de sus creencias sobre la migración	“¿Por qué crees que tienes esa posición frente al tema? Mi mamá piensa parecido (...)”.

El instrumento fue analizado para recolectar evidencias de validez sobre su contenido a través de tres especialistas en la temática. El análisis reportó un 85% de acuerdo inter juez sobre la pertinencia y claridad de los ítems para evaluar la propuesta. El instrumento fue aplicado de manera online a través de Google Forms a los 171 estudiantes que componen la fase 1, logrando una tasa de respuesta del 33%.

Plan de análisis

El cuestionario sobre creencias y fuentes de las creencias fue analizado sobre la base de estadísticos descriptivos que reportaron el porcentaje de estudiantes en grados de acuerdo respecto de determinadas afirmaciones y fuentes del origen de sus creencias sobre la migración.

Fase 3: Relación entre el Pensamiento Social y las creencias de los estudiantes sobre la migración

Se relacionaron los resultados de la fase 1 con los resultados de la fase 2, con el fin de reconocer posibles patrones entre el nivel de Pensamiento Social del profesorado en formación y las creencias manifestadas por los mismos estudiantes de pedagogía sobre el fenómeno migratorio. Las relaciones se establecieron comparando los niveles de logro de los estudiantes con cada una de sus respuestas respecto de sus creencias sobre la migración.

RESULTADOS

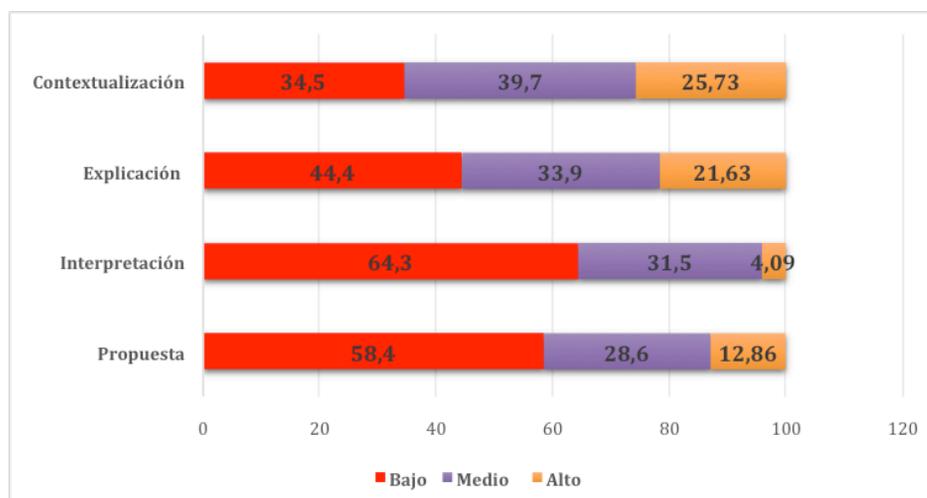
Los resultados presentan una descripción del Pensamiento Social que despliegan los estudiantes sobre la migración y, posteriormente, se caracterizan los tipos de comprensión elaborados por el estudiantado. A continuación, se analizan creencias y las fuentes de creencias que los estudiantes reconocen sobre la migración. Y, finalmente, se relacionan los resultados entre los tipos de Pensamiento Social y las creencias del profesorado en formación sobre el fenómeno.

La migración desde el Pensamiento Social que manifiesta el futuro profesorado

Los resultados del estudiantado varían entre un 6% y un 87% de logro total desde la aplicación de la rúbrica. A continuación, se presenta la cantidad de estudiantes categorizados en nivel alto (>76% de logro), nivel intermedio (75% - 50%) y nivel bajo (<50% de logro) en sus respectivos puntajes para cada una de las dimensiones del Pensamiento Social (Fig. 3).

De los resultados es posible inferir que la dimensión “interpretación de fuentes” es donde menos estudiantes alcanzan niveles altos (4,09%) y donde más estudiantes presentan niveles bajos (64,3%) de desarrollo de las habilidades, mientras que la contextualización es la dimensión con mayor proporción de estudiantes en niveles altos (25,73%) y menor cantidad de estudiantes en niveles bajos (34,5%).

Fig. 3. Proporción de estudiantes por cada nivel de logro en cada dimensión del Pensamiento Social.



A partir de las habilidades desplegadas en cada nivel de logro, los resultados demuestran que en general futuros profesores *contextualizan* la problemática de la reforma migratoria desde las diversas manifestaciones de la migración y desde las personas afectadas en los procesos; sin embargo, pocos de ellos (25,73%) lo hacen otorgando perspectiva histórica o espacial. En ese sentido, en muchos de los discursos parece ser que la migración sólo ocurre en la actualidad y que no se manifiesta en algunos espacios geográficos más que en otros. Aunque sí es posible identificar que los estudiantes con mejores puntuaciones logran definir que la problemática tiene una vasta trayectoria histórica y que tiene matices importantes respecto de quiénes y de dónde provienen. Por ejemplo, una estudiante contextualiza el fenómeno indicando que *la migración es parte de nuestra cultura, ésta existe en nuestro país desde hace muchos años, no es algo actual. Existe desde el s. XIX, con la llegada de palestinos, alemanes al sur de nuestro país, y cerca de 10 mil británicos a las costas de Valparaíso a inicios del s. XX.*

De la misma forma, se identifica que un 44,4% de los futuros profesores *explican* el fenómeno migratorio sólo a través de una causa (*problemas políticos en países de origen* o la idea de que *Chile está mejor*), sin reconocer otros factores estructurales en dichas explicaciones. Sin embargo, los estudiantes que tienen niveles de logro altos (21,63%) sí aluden a distintos problemas sociales, conflictos económicos entre naciones o perspectivas políticas que han afectado el desarrollo de la migración en diversos países. Por ejemplo, una de las estudiantes señala que *en Chile, durante los últimos 5 años, se ha demostrado un creciente aumento de personas que han migrado de sus países de origen con la intención de lograr tener una mejor calidad de vida y debido a grandes dificultades políticas, económicas y/o sociales que se desarrollan en sus países de origen.* Por otra parte, sí reconocen una lógica clara en esas causas, ya que identifican la causa, las motivaciones de esas causas, los hechos que la manifiestan y las consecuencias que esto ha generado, tanto para los propios migrantes y sus familias, como para los chilenos.

Al abordar *las fuentes de información* sobre la reforma migratoria, los futuros maestros con niveles altos y medios (35,59%) seleccionan fuentes de información relativamente coherentes con su perspectiva; sin embargo, sólo los estudiantes que tienen mayores niveles de logro (4,09%) confrontan las perspectivas de las demás fuentes. En otro sentido, los estudiantes que tienen niveles de logro bajos (64,3%) usan las fuentes sin cuestionar sus orígenes o las perspectivas de algunos actores que podrían vulnerar derechos de la población migrante. En ese sentido, hacen un uso “acrítico” de la información, ya que afirman situaciones sin evidencias concretas o solamente seleccionan aquello que les sirve, pero no cuestionan posicionamientos transgresores de los enfoques de derecho. Por ejemplo, un estudiante en bajo nivel de logro, indica que *en el último tiempo se ha podido apreciar que en muchas instituciones se les da prioridad a los extranjeros sobre los chilenos, poniendo como ejemplo los jardines y sala cunas donde se han negado cupos por guardar y dar preferencia a familias extranjeras, formando una desigualdad sin dar respuesta o soluciones.*

Finalmente, es posible reconocer que estudiantes de niveles medios (28,6%) y altos (12,86%) se *posicionan* en un discurso de “deber ser” en el respeto por los derechos de la población migrante, particularmente en lo relativo al enfoque de Derechos Humanos. Aunque los estudiantes con mayores niveles de logro manifiestan posiciones, enfoques y propuestas coherentes con esa perspectiva; por ejemplo, un estudiante señala que *el gobierno debería plantearse mejor la nueva ley de migraciones, todavía tiene falencias que provocaran consecuencias graves para los ciudadanos y migrantes. Realizar más estudios, fortalecer las instituciones migratorias, invertir en el desarrollo y seguridad de éstos, son algunas soluciones que se pueden realizar a medio y largo plazo en el gobierno de Piñera.* En otro sentido, los estudiantes de menores niveles de logro (58,4%) plantean una postura que se podría reconocer como asistencialista o “romántica”, donde se debe “ayudar” a los migrantes, pero sin perjudicar el trabajo o la calidad de vida de los chilenos. Por ejemplo, una estudiante propone que *abracemos a los migrantes, demosles la mano y ayudemos a que sus sueños se hagan realidad.* No obstante, lo anterior, todos los futuros maestros elaboran propuestas que no reconocen la responsabilidad de los agentes sociales que debieran promover esa defensa de derechos humanos.

Tipos de discursos de los futuros profesores sobre la migración

Como fue indicado anteriormente, las similitudes, diferencias y particularidades permitieron analizar la información recolectada y agruparla en tres categorías emergentes respecto de la comprensión de los procesos migratorios, las que son explicadas en la Tabla 2..

¿QUÉ PIENSAN Y CREEN SOBRE LA MIGRACIÓN LOS FUTUROS PROFESORES?

Tabla 2. Descripción de los tipos de comprensión de los futuros docentes sobre los procesos migratorios.

Categoría de comprensión	Descripción de la categoría
Articulada	<p>Presentan una comprensión profunda del fenómeno, que articula diferentes dimensiones y perspectivas, destacando la historicidad y/o dinámicas espaciales del fenómeno. Destacan que es un fenómeno complejo que debe abordarse desde el enfoque de derechos. Reconocen las problemáticas de las personas migrantes, tanto en sus países de origen como en Chile, y destacan que “todos somos migrantes”, identificando otros procesos migratorios desde otros países o internos en la migración “campo-ciudad” del siglo XX. Se enfatizan los beneficios asociados al proceso migratorio, como el enriquecimiento cultural y la incorporación de nueva fuerza laboral al sistema productivo. También se reconocen problemáticas, por ejemplo, la existencia de discriminación “positiva” y “negativa” dependiendo del origen del migrante. Las respuestas aluden a eliminar todo tipo de xenofobia, promoviendo un cambio de mentalidad de los ciudadanos chilenos. Sobre las proyecciones, los estudiantes posicionan la legislación vigente como deficitaria y carente de enfoque de derechos. Si bien concuerdan en la idea de fortalecer la regulación de las migraciones, consideran que debe hacerse para proteger la dignidad, los derechos humanos y las condiciones de vida de los migrantes, situación que la legislación actual dista de realizar.</p>
Segmentada	<p>Presentan aisladamente temáticas desde una perspectiva de derechos y la necesidad de protección al migrante, procesos de explotación hacia migrantes latinoamericanos y falencias presentes en la legislación migratoria. Los temas son enunciados, pero no desarrollados de forma relacionada. Adicionalmente, es posible encontrar la presencia de estereotipos hacia la población migrante, como que son perezosos, que se dedican a labores asociadas al narcotráfico o que “llegan a quitar trabajo a los ciudadanos chilenos”. Respecto a la legislación vigente, las respuestas enfatizan lo deficitaria de la política migratoria, pero no avanzan hacia proyectar posibles soluciones al respecto.</p>
Ingenua	<p>Presentan una comprensión reducida del proceso migratorio, ya que no se evidencia la presencia de múltiples temáticas asociadas a la migración. Si bien hay respuestas que presentan un enfoque de derechos y conocimiento de la explotación hacia migrantes latinoamericanos, sólo se hace referencia a los temas sin desarrollarlos en profundidad. Adicionalmente, se presentan estereotipos sobre la migración, como los asociados al narcotráfico y la competencia por el empleo. Por tanto, se advierte una perspectiva de la migración desde la seguridad nacional y la amenaza a la población chilena. A su vez, es posible encontrar una perspectiva asistencialista, es decir, que se plantea ayudar a los migrantes latinoamericanos porque son vulnerables, pero sin profundizar en las condiciones estructurales que generan dicha vulnerabilidad o en las posibilidades que ofrece la legislación para garantizar sus derechos.</p>

Las creencias de los futuros profesores sobre la migración

La mayoría de los futuros docentes manifestaron estar posicionados en un enfoque promotor de los derechos de los migrantes. Un 84,2% de los estudiantes que responden manifiesta que creen que es un derecho el acceso a diferentes países; un 86% cree que debe existir igualdad de empleo entre los chilenos y migrantes; y un 96,5% señala que debería existir igualdad entre el sueldo que perciben chilenos y migrantes por trabajos equivalentes y que ambos grupos deberían tener acceso igualitario a la salud.

Sin embargo, ante el reactivo de “creo que el acceso a la sala cuna y jardines infantiles debería privilegiar a las familias migrantes” sólo un 27,5% indica estar muy de acuerdo o de acuerdo, estando la mayoría de los estudiantes concentrados en los niveles en desacuerdo o ni en acuerdo ni en desacuerdo.

Respecto de su proyección en su quehacer docente, los futuros maestros indican en su gran mayoría que buscarían estrategias para que sus estudiantes migrantes puedan comprender las actividades que realizan, mientras un 10% plantea estrategias vinculadas a la inclusión en el aula como sería favorecer la conformación de grupos de estudiantes de diversas nacionalidades exclusivamente.

Sobre la base de lo anterior, el análisis sobre las fuentes de las creencias de la migración reveló que los estudiantes reconocen diversos orígenes al respecto. En el análisis familiar, un 42% indica pensar parecido a sus madres y un 46% que piensa similar a sus familias en general. Sin embargo, sólo un 25% reconoce que piensan parecido a sus padres. En relación a la experiencia escolar, un 40% alude a estar muy de acuerdo o de acuerdo en que un profesor/a lo hizo pensar al respecto, y un 62% señala que en el colegio pudo vivir experiencias que lo llevaron a pensar como hoy.

Por otra parte, en relación a otras experiencias sociales, 61% de los estudiantes indican que las redes sociales lo han hecho pensar así y un 58% ha participado en organizaciones y/o actividades que le han permitido reflexionar al respecto. A pesar de que casi un 60% de ellos declara que no tiene amigos migrantes, que un 51% no tiene vecinos migrantes y que 92% declara que nunca ha sido migrante.

Finalmente, cuando se le pregunta cuál es la fuente de mayor influencia de su posición un 55% declara que se trata de que ha podido reflexionar sobre los problemas sociales, seguido de un 13,8% de que el colegio le permitió vivir experiencias relevantes al respecto y de un 10% que indica tener amigos de diversas partes del mundo. Respecto a la posibilidad de reflexionar, es importante destacar que los estudiantes también fueron consultados por otros antecedentes relevantes de considerar y resulta interesante que la mayoría menciona que la reflexión ha sido derivada de conocer las condiciones de vida en que se encuentran los migrantes, las razones por las que se genera la migración y las acciones discriminadoras y xenofóbicas de las que son víctimas en Chile. Comentarios como el siguiente aparecen de forma recurrente:

Es parte de mí, siempre he estado en contra de la desigualdad, que existe frente a los inmigrantes, siempre he condenado el racismo y la xenofobia hacia ellos, creo que todos tenemos los mismos derechos, y que ellos sólo buscan una mejor oportunidad de vida (futuro profesor(a)).

Relaciones entre pensar socialmente y creencias manifiestas sobre la migración

Finalmente, respecto de la relación entre el Pensamiento Social y las creencias y las fuentes de las creencias de los estudiantes, no es posible reconocer una relación robusta. En el primer caso, los resultados de la encuesta aparecen sesgados hacia de acuerdo y muy de acuerdo, lo que dificulta la posibilidad de observar diferencias entre los estudiantes con diversos tipos de Pensamiento Social. Por otra parte, en el caso de las fuentes más influyentes en las creencias, tanto los estudiantes de bajo desarrollo de Pensamiento Social, como los que demuestran alto desarrollo del Pensamiento, muestran tendencias disímiles respecto de las fuentes de sus creencias.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La relevancia de contar con una FID capaz de formar un profesorado comprometido con la justicia social, implica aprovechar la experiencia universitaria para fortalecer una perspectiva crítica sobre la realidad social que permita formar profesores en un enfoque multicultural y reconstruccionista en la educación (Jiménez y Fardella, 2015).

En ese desafío uno de los primeros pasos debería ser conocer las creencias de los aspirantes a maestros, con el fin de ofrecer experiencias que permitan reflexionar sobre esas creencias para avanzar en su transformación de ser necesario (Zeichner, 2016). Esta investigación ofrece conclusiones respecto de la forma en que piensan socialmente los futuros docentes sobre el fenómeno de la migración, las creencias que manifiestan y las fuentes que reconocen como influyentes en esas creencias. La información reportada permite orientar la formación del profesorado en diversas perspectivas.

Avanzar hacia el desarrollo del Pensamiento Social del futuro profesorado

Los futuros profesores que demuestran situarse en un enfoque inclusivo y basado en derechos, promotores de equidad y justicia social (Grossman, 2008), despliegan una serie de habilidades en sus formas de pensar que van desde contextualizar el fenómeno de la migración como un proceso con amplia trayectoria histórica, que se explica desde diversas causas políticas, económicas y sociales que tienen una manifestación diversa en su origen. Estos estudiantes también presentan una aproximación crítica a las fuentes de información y se posicionan aludiendo directamente a los derechos humanos.

Al mismo tiempo, los estudiantes que manifiestan una posición menos favorable al enfoque de derecho son quienes, por el contrario, no reconocen perspectiva histórica en sus análisis, explican los factores asociados a la migración en factores estereotipados y personales de las personas que migran, sin reconocer factores estructurales del proceso. De la misma forma, son estudiantes que utilizan fuentes de información de forma acrítica y que tienen posiciones que van desde la “ayuda” asistencialista a las “pobres personas” que deben migrar, hasta la denuncia de los problemas que esto trae a los chilenos que deben vivir los efectos del fenómeno.

En ese sentido, es necesario avanzar a que todos los futuros profesores logren comprensiones articuladas, dejando atrás perspectivas asistencialistas, estigmatizadoras o excluyentes (Booth y Ainscow, 2000; Echeita, 2013). En ese sentido, pareciera ser que aspirantes a maestros que logran desarrollar habilidades de Pensamiento Social más complejas, en la forma en que contextualizan, explican, interpretan y se posicionan frente a la problemática, son aquellos que manifiestan una comprensión articulada del fenómeno. Es por esto que la formación inicial debería ser capaz de promover el análisis crítico de Problemas Sociales Relevantes (Santisteban y Pagés, 2011).

Creencias que tienden a promover la inclusión

Considerando la abundante literatura internacional sobre la relevancia e impacto positivo de las creencias de los profesores en el desarrollo de experiencias formativas interculturales y comprometidas sociales, es que la FID juega un rol fundamental (Aguado-Odina *et al.* 2008; Arzal, 2019; Jiménez y Montecinos, 2018; Oryan y Ravid, 2019; Sleeter, 2013). Este artículo permite identificar que, en general, los futuros maestros demuestran creencias promotoras de un enfoque inclusivo y multicultural, sin embargo, esto podría ser tensionado si se aborda desde los derechos a los que pueden acceder los y las estudiantes dada su condición de migrante. A pesar de que no es concluyente, el desacuerdo con la afirmación “creo que el acceso a la sala cuna y jardines infantiles debería privilegiar a las familias migrantes” podría estar indicando una intención de restar condiciones de privilegio por origen a pesar de condiciones de mayor vulnerabilidad social.

A pesar de que los y las estudiantes reconocen la influencia de sus familias en sus creencias, destacan aún más la influencia que tuvieron en sus centros escolares, la participación en organizaciones o actividades y la posibilidad de reflexionar sobre las problemáticas sociales en sus formas de pensar. Es por esto por lo que la universidad tendría un margen de acción para la transformación de las creencias de los futuros maestros, si es capaz de ofrecer espacios de reflexión para la revisión y cuestionamiento de las creencias estereotipadas (Jiménez y Montecinos, 2017).

En ese contexto, la política pública orientada a diagnosticar a los estudiantes de pedagogía al ingresar a las carreras puede tener una relevancia fundamental si permite avanzar en el reconocimiento de dichas creencias. Esa posibilidad, aunque quizás menos extendida, permitiría reconocer creencias discriminadoras o basadas en estigmatizaciones, con el fin de proveer experiencias de aprendizaje que avancen más allá del “deber ser” para aproximarse a habilidades de pensamiento que permitan a los sujetos una comprensión articulada de los problemas sociales. Este artículo se aventura en señalar que este tipo de creencias permitiría avanzar desde una mirada superficial de la inclusión, hacia un enfoque multicultural capaz de deconstruir prácticas folklorizantes, excluyentes o victimizadoras en la escuela (Stefoni, 2018; Tijoux, 2013).

Un porcentaje importante del profesorado en formación del estudio declara situarse en enfoques multiculturales buscando estrategias que permitan transformar los procesos educativos, alrededor del 10% de la muestra toma posición por acciones que se posicionan desde la diferencia y desde la necesidad de atender a un grupo en particular (Jiménez y Fardella, 2015). Si la FID no fuese capaz de generar cambios importantes en el enfoque del profesorado, es posible que los desafíos de éste continúen mostrando las brechas entre teórica y práctica que actualmente se reconocen (Cerón *et al.* 2017).

Este estudio caracteriza tres tipos de comprensiones sobre el Pensamiento Social sobre la migración del profesorado en formación – comprensión articulada, comprensión segmentada y comprensión ingenua. Y además identifica una tendencia promotora de inclusión y multiculturalidad en las creencias de los futuros profesores, identificando alertas, pero sin reconocer relaciones robustas entre las habilidades de pensamiento desplegadas y las creencias manifiestas. Sin embargo, se establecen alentadoras posibilidades de acción de la FID en la promoción de un enfoque intercultural de la migración en la escuela.

En ese sentido, la formación del profesorado tendría una posibilidad de acción concreta en el desarrollo de enfoques de educación multicultural y reconstruccionistas, en tanto podrían diseñar e implementar más que espacios acotados en el currículum, experiencias educativas inclusivas y democráticas capaces de consolidar la formación de un profesorado comprometido con la transformación social. El estudio abre prometedoras líneas de investigación en la materia.

REFERENCIAS

- Abricot, N., Zúñiga, C.G., Valencia, L., y Miranda, P. (2022). What learning is reported in social science classroom interventions? A scoping review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 74(101187), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101187>
- Abricot, N., Santelices, M., Zúñiga, C.G., Valencia, L., y Miranda, P. (2023). Evaluar el Pensamiento Social: desarrollo de un instrumento de evaluación de desempeño en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 187-222.
- Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I., & Mata Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275–292. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220275A>
- Aguilera, R., Tobar, P., y Rojas, L. (2023). Inclusión de estudiantes migrantes en escuelas públicas, visto desde la mirada del profesorado de Arica, Chile. En *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52961>
- Alfaro, C., y Pavez, I. (2023). Educación científica en contextos de diversidad cultural: el estudiantado migrante en Chile. *Revista Saberes Educativos*, 11, 1-22. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.71397>
- Arzal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural attitudes. *Journal for Multicultural Education*, 13(1), 106-118.
- Baeza-Correa, J.B., Bustos-Reyes, C.A., Guzmán-Droguett, M.A., Imbarack-Dagach, P., y Mercado-Guerra, J.L. (2022). The Inclusion of Migrants in the Chilean School System: State of the Art. *Magis*, 15, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse>
- Belavi, G., y Murillo, F.J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Belmar, M., Cornejo, J., Cornejo, C., Domínguez, J., Riosco, M., y Sanhueza, S. (2019). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 29(1), 29-44.
- Beniscelli, L., Riedemann, A., y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la educación*, 50, 393-423.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for inclusion*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *REXE*, 20(43), 359-375. <http://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Cerón, L., Pérez, M., y Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246.
- Choi, Y. (2018). Korean American social studies teachers' perceptions and experiences of teaching profession in multicultural urban high schools. *Race Ethnicity and Education*, 21(1), 105-117.

- Congreso Nacional de Chile. Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016). Ley. 20.903.
- Creswell, J.W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.
- Echeita, G. (2013). El apoyo entre el alumnado para aprender y participar. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval y H. Monarca (Eds.), *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas* (pp. 55-76).
- Fernández, M.P. (2018). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). *Centro de Estudios Mineduc*, 12, 1-43. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/mapa_estudiantes_extranjeros_sistema_escolar_chileno_2015_2017.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://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1218>
- Florian, L., y Pantić, N. (2017). Teacher education for the changing demographics of schooling: policy, practice and research. En L. Florian & N. Pantić (Eds.), *Teacher education for changing demographics of schooling. Issues for research and practice* (pp. 1-5). Springer.
- García, C.; Vanegas, C. y Herrera C. Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 12(2), 2018: 149-167.
- Giaconi, V., Varas, M. L., Ravest, J., Martín, A., Gómez, G., Queupil, J. P., & Díaz, K. (2019). *Fortaleciendo la formación inicial docente: Experiencia universitaria en la implementación de la evaluación diagnóstica inicial para pedagogías* [Proyecto Fondef]. Fondo de Financiamiento de la Investigación y Desarrollo (FONDEF), CONICYT.
- Gibbs, G. R. (2012). *Analysing qualitative data* (1ª ed.). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849208574>
- González, O., Berríos, L., y Buxarrais, M.R. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(2), 147-164.
- Grant, S. G. (2017). “The problem of knowing what students know: Classroom-based and large-scale assessment in social studies”, en M. McGlinn y C. Mason (eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research*, Londres: John Wiley y Sons, pp. 461-476.
- Grossman, D. (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. En *Perspectivas*, XXXVIII(1), 45-60.
- Gutiérrez, M. C., & Pagés, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://doi.org/10.22517/9789587227000>
- Herrera, C., Castillo, B., Figueroa, C., Gallego, C., y Leiva, R. (2021). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno. *Sophia Austral*, 27(2), 1-24. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202127002>
- 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*. Síntesis de resultados <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2020/06/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-regiones-y-comunas-metodolog%C3%ADa.pdf>

- Jiménez, F., y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20, 419-451. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200005
- Jiménez, F., y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230005.
- Kim, G.M.H., y Cooc, N. (2020). Teaching for social justice: A research synthesis on Asian American and Pacific Islander teachers in U.S. schools. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103104>
- Lim, L., & Tan, M. (2018). Culture, pedagogy and equity in a meritocratic education system: Teachers' work and the politics of culture in Singapore. *Curriculum Inquiry*, 48(2), 184–202. <https://doi.org/10.1080/03626784.2018.1435974>
- Madriaga Flores, V. (2022). *Escolaridad y flujos migratorios: Una oportunidad para la educación inclusiva*. Ministerio de Educación de Chile, División de Educación General, Unidad de Atención a la Diversidad. https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2022/11/Escolaridad-y-flujos-migratorios_Una-oportunidad-para-la-educaci%C3%B3n-Inclusiva_DEG.pdf
- Magendzo, A., y Arias, R. (2015). Informe Regional 2015. Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina. SREDECC.
- Mills, C., y Ballantyne, J. (2016). Social Justice and Teacher Education: A Systematic Review of Empirical Work in the Field. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 263-276.
- MINEDUC. (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/PoliticaNacionalMigrantes.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2022). *Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de pedagogía en educación general básica*. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/basica_2023_digital.pdf
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: Percepciones prejuiciosas de los docentes. *Revista de Sociología Papers*, 87, 253-268. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.805>
- Oryan, S., y Ravid, R. (2019). The experiences of pre-service teachers delivering a study unit on multiculturalism, racism and prejudice. *Teaching and Teacher Education*, 86(3), 10291.
- Pavez, I., Ortiz, J., y Domaica, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, XLV(3), 163-183. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con *presencia* de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, XI(159), 51-65.
- Ross, W. (2017). *Rethinking Social Studies. Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*. Information Age Publishing. University of British Columbia.
- Sánchez, A., Navas, L., y Holgado, P. (2013). Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(1), 239-251.
- Santisteban, A. y Pagés, J. (2011) *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Santos, M.A., Cernadas, F.X., y Lorenzo, M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137.
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2020). *Cifras – Migración en Chile*. Migración en Chile. <https://www.migracionenchile.cl/cifras/>
- Sincer, I., Severiens, S., y Volman, M. (2019). Teaching diversity in citizenship education: Context-related teacher understandings and practices. *Teaching and teacher education*, 78, 182-193.
- Sleeter, C. (2013). Teaching for social justice in multicultural classroom. *Multicultural Education Review*, 5(2), 1-18.
- Stefoni, C. (2018). Panorama de la migración internacional en América del Sur. *Serie Población y Desarrollo*, 123, 1-54. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43584/S1800356_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Stefoni, C., Stang, F., Riedemann, A., y Aguirre, T. (2019). Prácticas docentes en escuelas multiculturales: entre la continuidad y la superación del modelo monocultural. *Revista Temas de Antropología y Migración*, 11, 226-250. <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/7000>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265.
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 35, 1-18. <https://journals.openedition.org/polis/9338>
- UNESCO (2019). Declaración de Cali. Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la educación. Todas y todos los estudiantes cuentan. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651_spa
- Valencia, L., Miranda, P., Abricot, N., García, C., y Burgos, D. (2022). *Formar profesores para una ciudadanía democrática: el desarrollo del Pensamiento Social en el aula*. Editorial Usach.
- Zapata, R. (2011). Formación del futuro profesorado en diversidad cultural: Estudio de un caso en el contexto universitario chileno. *Revista Digital Akadèmeia*, 2(2).
- Zeichner, K. (2016). Promoviendo la Justicia Social y la Democracia en la Formación del Profesorado: preparación del profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 15-23.
- Zeichner, K., Payne, K., y Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135. <https://doi.org/10.1177/00224871145609>