



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PREGRADO - CARRERA DE SOCIOLOGÍA

La Inclusión de Niñas Inmigrantes en las Interacciones docente- estudiante en las Aulas de Matemáticas: Un Enfoque Interseccional

Memoria de Título para optar al Título Profesional de Sociólogo

Autor:
Benjamín Andrés Villanueva

Profesora guía:
Lorena Ortega Ferrand

Santiago de Chile
Marzo 2022

Agradecimientos

*Para todas las personas que me apoyaron en este doloroso proceso.
Porque algunos caminos no fueron diseñados para nosotros.
Personas neurodisidentes, maricones, pobres y morenos. “De provincia”, como ladran las
personas de la capital.*

*Para todas las personas que me ayudaron cada vez que caí en mis abismos más oscuros,
poniendo el fuego necesario para templar mi espíritu.
A mi madre.
A la Anita.*

*A las personas que abrieron puertas, iluminaron caminos.
A la Profe Loreto,
Mi profesora guía, Lorena.*

*A todas mis amigas de quienes tanto he aprendido a lo largo de mi vida.
A todos mis amigos con quienes compartí tantas alegrías y pesares en estos años.*

Y a todos los hombres que me enseñan cada día a cómo no ser.

A todas esas personas, muchas gracias.

*No les dedico esta tesis, triunfo de un sistema que me hizo odiarme profundamente a mí
mismo por tanto tiempo.
Esta es mi resistencia. Mi venganza.*

Porque a pesar de todo, aquí estoy. Vivo.

Índice

I. Resumen	4
II. Introducción	5
III. Discusión Teórico-Conceptual	9
III.1. El debate en torno al concepto de inclusión educativa	9
Definiciones del concepto de inclusión educativa.....	9
Principales críticas al concepto de inclusión	10
Justicia Social	12
Educación Intercultural.....	13
La escuela y la construcción del sujeto inmigrante.	16
Hacia un concepto relacional de inclusión.	18
III.2. Las relaciones e interacciones docente-estudiante en las aulas	20
La importancia de las relaciones sociales e interacciones en el aula.....	20
La investigación sobre las interacciones docente-estudiante.....	22
Las interacciones docente-estudiante desde un enfoque no homogeneizador de las/os estudiantes.	24
III.3. La perspectiva interseccional	25
Interseccionalismo y educación	29
El enfoque Interseccional en la investigación cuantitativa.....	30
IV. Antecedentes Contextuales y Empíricos	31
IV.1. La inclusión educativa en las políticas públicas chilenas	31
IV.2. Inclusión educativa y género.	35
Evidencia Internacional	35
Evidencia Nacional.....	36

IV.3. Inclusión educativa y estudiantes de origen inmigrante.	39
Evidencia Internacional	39
Evidencia Nacional	42
IV.4. Evidencia sobre la inclusión educativa en la intersección género y origen inmigrante	44
V. Pregunta y objetivos de la investigación	49
VI. Hipótesis	50
VII. Relevancia de la investigación	51
VIII. Marco Metodológico	52
VIII.1. Muestra	53
VIII.2. Variables	56
Variables de interacciones docente-estudiante	56
Variables de nivel de estudiante	57
Variables a nivel de aula	58
VIII.3. Recolección de datos	59
VIII.4. Procedimiento	59
VIII.5. Análisis	60
IX. Resultados	67
IX.1. Interacciones iniciadas por Docentes	68
Interacciones totales	69
Interacciones Pedagógicas	72
Interacciones pedagógicas abiertas	74
Interacciones Administrativas	76
Interacciones de Manejo de Conducta	77
Interacciones de Entrega de Instrucciones	79

IX.2. Interacciones iniciadas por Estudiantes	79
Interacciones totales	81
Interacciones Pedagógicas	83
Interacciones Administrativas	85
Interacciones de Entrega de Instrucciones.....	87
X. Discusión	89
XI. Conclusiones	98
Limitaciones	100
Nuevas posibilidades de investigación	101
XII. Bibliografía	103
XIII. Anexos	119

I. Resumen

La literatura especializada señala que las estudiantes mujeres y algunos grupos de estudiantes de origen inmigrante viven, en las escuelas, variadas formas de exclusión, sustentadas en constructos socioculturales que configuran determinadas actitudes y prácticas por parte de las comunidades educativas. Una de estas formas de exclusión tiene que ver con las relaciones e interacciones docente-estudiante. Estas interacciones resultan importantes ya que la evidencia apunta a que afectan diversos resultados educativos (tanto cognitivos como socioemocionales). La evidencia disponible sugiere que, en las relaciones e interacciones con el/la docente, las estudiantes mujeres y ciertos grupos de estudiantes de origen inmigrante tienden a ocupar una posición relativamente más periférica. Además, las interacciones que establecen con las/los docentes difieren en contenido respecto de las interacciones con sus pares hombres y no migrantes, con mayor frecuencia de interacciones de alta calidad pedagógica para estos últimos. Sin embargo, la combinación de los efectos del género y del origen inmigrante, es decir, el carácter interseccional de estas exclusiones, en las interacciones con el docente, ha sido escasamente estudiado. El enfoque interseccional plantea que las diversas estructuras de opresión se interrelacionan, dando pie a múltiples y complejas identidades y experiencias sociales.

En este estudio se analizó el patrón de las interacciones docente-estudiante teniendo en cuenta el género y el origen inmigrante de los/as estudiantes en aulas de matemáticas en Chile. Además, se exploró la variación entre aulas en la inclusión de estudiantes mujeres y de origen inmigrante. Para esto, se llevaron a cabo análisis estadísticos, usando modelos multinivel, de datos secundarios obtenidos del Centro de Estudios Avanzados en Justicia Educacional (CJE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Específicamente, se analizó una base de datos creada a partir de la codificación de las interacciones docente-estudiante mediante observación sistemática de aulas de matemáticas¹.

¹ La presente memoria de título se enmarca en el proyecto FONDECYT 11190591 “Aulas efectivas e inclusivas: Redes sociales de interacciones docente-estudiante y su asociación con el cambio en resultados educativos y en brechas de aprendizaje”.

Palabras clave: **Inclusión educativa, Interacciones docente-estudiante, Interseccionalidad género-origen inmigrante, modelos multinivel.**

II. Introducción

En la última década, se ha visto un incremento en la inmigración en Chile. Para el 31 de diciembre del año 2020, el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) en conjunto con el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) dio cuenta de una población inmigrante total de 1.462.103 (INE & DEM, 2021). Del total de población inmigrante en Chile, el 61,9% se concentra en la Región Metropolitana; el 7% en la Región de Antofagasta; un 6.6% en la Región de Valparaíso; y un 4.7% la región de Región de Tarapacá. En total, el 80.2% de la población inmigrante en el país se encuentra en las regiones antes mencionadas y se ubica, en su mayoría, en sectores urbanos. Con respecto a los países de origen, el 79.1% de la población inmigrante internacional total proviene de cinco países: Venezuela (30.7%), Perú (16.3%), Haití (12.5%), Colombia (11.4%) y Bolivia (8.5%). (INE & DEM, 2021). Lo anterior da cuenta de una tendencia migratoria intrarregional caracterizada por el abandono de los países de procedencia, como consecuencia del empobrecimiento, falta de oportunidades socioeconómicas y los conflictos sociopolíticos en estos países (CLACSO, 2020).

Respecto al sistema educacional, en el año 2018, había 113.585 estudiantes inmigrantes (MINEDUC, 2018), lo que constituye un 3,2% del total en el sistema escolar del país. Un 57,5% de estos estudiantes están matriculados en la educación municipal, mientras que un 33,1% en particulares subvencionados, un 7,9% en particulares pagados y un 1,5% en Centros de Administración Delegada (CAD). En un sistema educacional estratificado socioeconómicamente como el chileno, los establecimientos municipalizados cuentan como receptores de población de bajos ingresos (Bellei, 2013; Bellei et al, 2010). Así también, dado que gran parte de las/los estudiantes extranjeros tienen un trasfondo familiar de vulnerabilidad socioeconómica (Castillo et al, 2018), estos se concentran en mayor medida en establecimientos municipales. Así, las/los estudiantes inmigrantes están matriculados/as en mayor medida que sus pares no migrantes, en establecimientos municipales con alta

vulnerabilidad socioeconómica y con bajo puntaje promedio en las pruebas SIMCE (Eyzaguirre, Aguirre & Blanco, 2019).

De acuerdo con cifras del Ministerio de Educación, para el año 2017, un 76% de los estudiantes extranjeros proviene de Perú, Colombia, Bolivia, Venezuela, Haití, Ecuador y Argentina. Con respecto a su distribución nacional, el 27,3% de estudiantes extranjeros está matriculado en la región de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta, mientras que un 59,3% del total de estudiantes extranjeros están matriculados en la Región Metropolitana (MINEDUC, 2018). Del total de estudiantes en el país en 2017, el 46,4% de estudiantes correspondía a mujeres (aproximadamente 36.017 estudiantes), mientras que el restante 53,6% corresponde a varones (aproximadamente 41.589 estudiantes para 2017) (Centro de Estudios MINEDUC, 2018).

Frente a este panorama migratorio se hace necesario ahondar en los sesgos reproducidos en los contextos educativos, que pueden reproducir exclusión de estudiantes los estudiantes inmigrantes en el país.

Con respecto a los estudiantes inmigrantes, las nociones culturales racistas tienen repercusiones en la inclusión de estos/as estudiantes en sus comunidades educativas. La evidencia, principalmente de tipo cualitativo, muestra que, en Chile, los estudiantes de origen inmigrante suelen ser etiquetados bajo lógicas racistas y xenofóbicas en sus comunidades escolares, las que impactan en sus experiencias educativas (ej. Riedemann & Stefoni, 2015; Salas, Castillo, San Martín, Kong, Thayer & Huepe, 2017; Stefoni & Corvalán, 2019; Tijoux, 2013a).

Por otra parte, existe abundante evidencia respecto de sesgos de género en las interacciones de las/os docentes con sus estudiantes, particularmente en el aula de matemáticas, los que en parte podrían explicar las brechas en el logro educativo y autoconcepto² de las estudiantes

² El Autoconcepto refiere al conjunto de autopercepciones que las/los individuos/as tienen sobre sí mismos. Estas autopercepciones corresponden a las habilidades, roles, atributos, cualidades, capacidades, debilidades

mujeres con respecto a sus compañeros varones en esta área disciplinar, en desmedro de las primeras (Bassi, Blumberg & Mateo, 2016; Espinoza & Taut, 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, y de acuerdo con la literatura, la inclusión en las interacciones en aula depende de variados factores, entre ellos, las expectativas diferenciadas y estereotipos que las/os docentes tengan de sus estudiantes, y cómo las/os estudiantes se perciben a sí mismos en cuanto a sus capacidades académicas (Copur-Gencturk, Cimpian, 2019; Espinoza & Taut, 2016; Theule & Thacker, 2019). Estas expectativas y autoconceptos repercuten en las trayectorias educacionales, siendo diferentes para estudiantes de acuerdo con su género y origen migrante, “raza”, lengua, y/o etnia (Morris & Perry, 2017; Mook, 2002). En el caso de las estudiantes mujeres, las investigaciones concluyen que existen sesgos producidos por una cultura sexista, que reproduce los estereotipos de que serían menos capaces que sus pares varones en las áreas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) y más capaces en áreas de educación y salud, tradicionalmente asociadas a tareas reproductivas, domésticas, y de cuidados (Mizala, 2018; del Rio, Strasser & Susperreguy, 2016), y en el área de lenguaje (Espinoza & Strasser, 2020). Por otra parte, las/os estudiantes inmigrantes serían afectados por construcciones socioculturales asociadas a un colonialismo vigente en las estructuras simbólicas de la sociedad chilena, en la que se les caracteriza desde un discurso racista que se inscribe en sus cuerpos racializados (Jiménez, 2014; Tijoux, 2015).

Por otro lado, investigaciones recientes enfatizan en el aspecto relacional de la inclusión educativa, haciendo referencia a la situación de las/os estudiantes a las redes sociales de interacción en el aula, centrales en los procesos de aprendizaje (Ortega, Treviño & Gelber, 2020; Wolfer, Caro, & Hewstone, 2019). En estas, las/os docentes son clave, al generar condiciones en las que las/os estudiantes puedan acceder en iguales condiciones a las oportunidades de aprendizaje, reconocimiento, integración social y validación que entregan.

valores y relaciones que las/los individuos/as reconocen como propias. Estas autopercepciones son construidas a partir de las experiencias y relaciones que tienen las/los individuos/as durante su vida. En su construcción intervienen factores socioculturales como las expectativas y/o roles sociales, por ejemplo, que terminan por dar forma a estas autopercepciones que conforman el autoconcepto (García, 2003).

Así, la evidencia ha permitido la caracterización de la situación de las/os estudiantes con respecto su inclusión en las aulas, teniendo en cuenta las categorías de género, por una parte, y de origen inmigrante, por otra. Sin embargo, el enfoque interseccional permite abordar una mayor complejidad y entrega riqueza en términos del análisis de las experiencias de las/os estudiantes en tanto identidades producidas en estructuras de opresión que se solapan, produciendo identidades multidimensionales, donde las dinámicas de privilegios y dominación cobran un sentido que escapa de las categorías dicotómicas (Crenshaw, 1991).

En esta línea, la presente investigación es relevante en tanto enriquece la discusión sobre la inclusión educativa desde una perspectiva interseccional cuantitativa. Así, sería el primer estudio cuantitativo en Chile que aborda la inclusión/exclusión de estudiantes en las interacciones docente-estudiante en aulas escolares, teniendo en cuenta, de manera simultánea y combinada, el género y el origen inmigrante de las/os estudiantes.

En este documento se presenta, en primer lugar, una revisión de literatura sobre el concepto de inclusión educativa, la importancia de las interacciones estudiante-docente y una revisión del concepto de interseccionalismo. Posteriormente, se presenta una revisión de investigaciones con respecto a las actitudes y expectativas diferenciales de los/las docentes con respecto al género, y el origen inmigrante de las/los estudiantes, cómo esto afecta la inclusión de estudiantes en las interacciones docente-estudiante, y cómo este efecto podría explicar, en parte, ciertas trayectorias educativas diferenciadas y brechas en resultados educativos. La revisión de esta literatura se presenta primero respecto de estudios internacionales, para luego sistematizar la evidencia a nivel nacional. Luego, se plantea una revisión de investigaciones internacionales que abordan el género y el origen inmigrante desde de una perspectiva interseccional. Posteriormente, se plantean las preguntas, objetivos e hipótesis de investigación y se presentar el marco metodológico del estudio. Finalmente, se presentan y discuten los resultados de los análisis y se concluye con reflexiones sobre las implicancias del estudio para las políticas y prácticas educativas, sus limitaciones y potenciales áreas de investigación futura.

III. Discusión Teórico-Conceptual.

III.1. El debate en torno al concepto de inclusión educativa

El concepto de inclusión en el área de educación no es un concepto unidimensional ni mucho menos unívoco. Varios han sido los esfuerzos, desde distintas áreas, para dar con una conceptualización que apunte a comprender la inclusión de las/os estudiantes a los sistemas educativos. En este apartado se plantean algunas definiciones sobre la inclusión, y nociones críticas sobre este concepto.

Definiciones del concepto de inclusión educativa

En la Declaración de Incheon (UNICEF, 2015), organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), entre otras, definen la inclusión como “garantizar una educación equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 33). Bajo este enfoque, la educación se considera un bien público, un derecho humano fundamental, base para realización de otros derechos humanos.

Esta definición pone énfasis en hacer frente a formas de marginación y exclusión, tanto en el acceso como en la participación y en los resultados de aprendizaje de diversas habilidades que permitirían ejercer los demás derechos humanos (UNICEF, 2015). A través de un enfoque de políticas públicas, la inclusión educativa sería alcanzada a través de políticas que contribuyan al acceso y participación de sectores sociales marginados (Chan, García & Zapata, 2013). Además, en esta definición se consideran no solo el logro académico, sino también resultados socioemocionales, y el clima escolar, las motivaciones y la formación ciudadana, entre otros factores que inciden en la inclusión de las/os estudiantes (UNICEF, 2015).

Esta definición tiene como objeto ser una guía para los estados, de manera que lleven a cabo políticas públicas que contribuyan a la inclusión efectiva de sus estudiantes en los sistemas escolares. Por otro lado, se deja entrever que el debate en torno a la inclusión educativa no

es solamente un campo de escrutinio académico, sino que también, y principalmente, tema de políticas públicas (Azorín & Ainscow, 2018).

A continuación, se revisarán algunas críticas a esta conceptualización de inclusión educativa, provenientes de la academia.

Principales críticas al concepto de inclusión

Diversos autores señalan que la inclusión se vería dificultada por definiciones que se plantean como universales y abstractas, y que, a través de su traducción a políticas públicas, tienden a generar nuevos tipos de exclusión, al no comprender la multiplicidad de identidades y/o dimensiones que operan en la exclusión educativa (Chan et al, 2013).

Por otra parte, existiría una incapacidad de las políticas públicas de asumir una perspectiva de inclusión, al tipificar la diversidad como algo especial, que debe ser tratado de manera diferenciada, desde una perspectiva de carencia y focalización (Azorín et al, 2018; López, González, Manghi, Ascorra, Oyanedel, Redón & Salgado, 2018; Manghi, Saavedra & Bascuñan, 2018). De esta forma, mecanismos como el etiquetamiento de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), entre otros, se vuelven generalizados, aun cuando en la legislación se disponga lo contrario (López et al, 2018).

El tratamiento de la diversidad como algo especial perpetúa aún más la exclusión en los miembros de los grupos oprimidos (López et al, 2018; Darragh & Valoyes-Chávez, 2019). En el caso chileno, los establecimientos reciben mayor subvención por estudiantes que son considerados como vulnerables o con discapacidades. En el intento por recibir mayores subvenciones, estudiantes inmigrantes serían clasificados, en mayor medida, como estudiantes con NEE, desde la perspectiva de la discapacidad, lo que funciona como una segunda etiqueta (Mora, 2018; Strand & Lindsay, 2009). Este doble etiquetado, se transforma en un “doble daño”, al sumar otra categoría de exclusión a estudiantes que ya se encuentran en riesgo de ser excluidos por su condición de inmigrantes (Azorín et al, 2018; López et al, 2018; Paniagua, 2012).

Los esfuerzos desde la política pública en inclusión, no ha sido efectiva en poner fin a las prácticas de exclusión en la escuela y el aula (López et al, 2018) al basarse solo en el acceso de los/as estudiantes inmigrantes en el sistema escolar (Chan et al, 2013), dejando de lado los procesos relacionados con sus experiencias educativas, los procesos de aula, y las prácticas docentes, por ejemplo (Mora, 2018).

En relación a la inclusión de las/los estudiantes inmigrantes, los estudios de diversos autores dan cuenta de una situación que afecta en mayor medida a ciertos grupos de estudiantes inmigrantes, de segregación, exclusión y discriminación en el sistema educacional, tanto a nivel de interacciones con la comunidad educativa, como en aspectos institucionales relacionados al currículum educacional o la legislación (ej. Ortega et al, 2020; Mora, 2018; Castillo, 2016; Tijoux, 2013a; Cerón et al, 2017; UDP, 2017; Hernández, 2016).

Si bien la legislación permite que todo/a estudiante extranjero pueda estudiar en el sistema escolar chileno, el país carece de una legislación integral que permita la inclusión social, laboral y educativa de las personas inmigrantes y, por el contrario, mantiene sin grandes cambios la legislación con foco en la seguridad nacional heredada desde la dictadura de Pinochet (Jensen, 2009). Lo anterior constituye un desfase ante el creciente desafío de la diversidad cultural en las distintas áreas del sistema educativo (tanto a nivel de políticas, currículum, y la preparación de las/los docentes para enfrentar aulas multiculturales) (Mora, 2018).

Las autoras Mora (2018) y Tijoux (2013a) concluyen que las políticas educativas chilenas responden a un ideario de Estado unitario, con una visión de una sola cultura homogénea que en la práctica busca homogeneizar a las/os estudiantes culturalmente diversos. Esto, poniendo en entredicho los acuerdos internacionales a los que Chile suscribe, y que apuntan hacia el resguardo de los derechos de niñas y niños en materia de una educación inclusiva para todos/as (UNICEF, 2015).

Desde el Informe “Inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: Desafíos pendientes”, de la Universidad Diego Portales (2017), se concluye que no existe un cuerpo

legal consistente con los estándares de derechos humanos, en línea con lo planteado por Mora (2018). En ese aspecto, el sistema escolar chileno no asegura la participación, permanencia y egreso de este sistema, así como tampoco una educación en igualdad de oportunidades. Esto se observa en que “i) los establecimientos escolares no cuentan con orientaciones a nivel de gestión escolar y de aula para abordar la inclusión de estudiantes inmigrantes (...); ii) las bases curriculares vigentes (...) están sustentadas en un enfoque tradicional y conservador (...) no reconociendo los escenarios de multiculturalidad presentes en las aulas; iii) a nivel institucional, el país no cuenta con programas o apoyos que permitan superar las barreras al aprendizaje y la limitada participación que experimentan estudiantes migrantes en el sistema escolar producto de sus diferencias culturales y lingüísticas” (UDP, 2017: 350).

Justicia Social

Otro enfoque sobre la inclusión se plantea desde una perspectiva de justicia social (Treviño, Gelber, Escribano, Ortega & Alonso, 2020). Bajo este enfoque, las conceptualizaciones tradicionales de inclusión no darían cuenta de cómo la inequidad social es reproducida en los sistemas educativos. De esta manera, se invisibilizan los procesos educativos detrás de la exclusión de grupos estudiantiles. Parte importante de estos procesos ocurren en el aula, en las interacciones docente-estudiante. Estas serían reflejo de oportunidades de aprendizaje desiguales, que afectan las aspiraciones, el desempeño y el desarrollo socioemocional de las/os estudiantes (Treviño et al, 2020). Este enfoque aporta aspectos contextuales que afectarían los procesos educativos en el aula, tales como el socioeconómicamente segregado sistema escolar chileno, organizado desde lógicas de mercado (Bellei, 2013; Bellei, Valenzuela, De los Ríos, 2010), y también los problemas que las/os docentes enfrentan al no poseer herramientas educativas que les permitan desempeñarse en contextos de creciente diversidad en aula (Treviño et al, 2020).

Por último, las definiciones de inclusión educativa tienden a conceptualizarla como una serie de procesos a través de los cuales los/as estudiantes tenderían a aumentar su participación en la comunidad escolar, currículos y en la cultura que les recibe, Esta noción no problematiza la imposición de una cultura hegemónica en el sistema educativo, dándola por sentado. Lo anterior supone una forma de asimilación y homogeneización, que se contrapone con los

planteamientos desde el enfoque de la educación intercultural (Stang-Alva, Stefoni-Espinoza, Riedemann-Fuentes & Corvalán-Rodríguez, 2021), que se revisará a continuación.

Educación Intercultural

Desde el punto de vista de la educación intercultural, se pone foco en el problema de la inclusión como un fenómeno ligado a discursos de normalidad étnica, cultural y lingüística, en los que las diferencias en estos aspectos son producidas por un discurso normativo que plantea a las demás culturas como diferentes, anormales y, por lo tanto, surge la necesidad de asimilarlas a la cultura dominante (Jiménez, 2014). Este discurso normativo encontraría sus bases en la idea de un Estado nación unitario con una cultura y “raza” homogénea, superior, y que coincide con el proyecto civilizatorio europeo, en lo discursivo y en las normativas y prácticas institucionales (Giménez, 2003; Jiménez, 2014; Matus & Rojas 2015; Soria, 2014; Tijoux & Palominos, 2015).

Por otro lado, Blanco (2006) define la inclusión como procesos que se orientan al aumento de participación, de estudiantes excluidos/as, en los currículos, el aula, la cultura, como también en la comunidad escolar. Esto implica una inclusión que refiere a asimilar a un grupo de estudiantes al sistema educacional, por lo tanto, dejándoles fuera de este, a priori, y legitimándolo de esa forma, en oposición a los supuestos de la educación intercultural (Stefoni-Espinoza & Corvalán-Rodríguez, 2021). La institucionalización de este enfoque, a través de políticas públicas y legislaciones insuficientes, refleja la carencia de una política pública sistémica, que integre a áreas como salud, vivienda, además de asegurar el derecho a educación para todas/os los estudiantes, además de invisibilizar procesos de exclusión, discriminación y desigualdad (Stang-Alva et al, 2021). Lo anterior tiene como efecto formas de segregación, exclusión e inclusión aparente (asimilación y anulación de la diversidad) que se replican también en el aula, a través del currículum (oculto)³ (Acevedo, 2010; Dubet &

³ El currículum oculto en la Sociología de la Educación es el conjunto de creencias, estereotipos, normas, imaginarios sociales, símbolos, etc. que se encuentran en la estructura y funcionamiento en la institución escolar. Es aquello que se transmite de forma inconsciente o sin intencionalidad, aquello que puede reforzar las intenciones del currículo oficial. Para esta investigación, los sistemas de dominación del sexismo y el racismo y xenofobia permean como currículum oculto al reproducirse en el espacio social del aula de forma implícita,

Martuccelli, 1998), las interacciones entre pares (muchas veces discriminatorias) (Jiménez, 2014), y las interacciones estudiante-docente, en las que el/la docente refuerza implícitamente el privilegio de unos sobre otros (Matus & Rojas, 2015).

Ante esto, Giménez (2003) y Jiménez (2014) proponen el interculturalismo, como alternativa a la exclusión por etnia, cultura y lengua. Se considera el interculturalismo como una forma de inclusión real en la que la diversidad cultural se acepta como positiva. En este caso, lo diverso se considera desde la etiqueta de lo diferente frente a un grupo dominante de “iguales” (Giménez, 2003; Jiménez, 2014).

En la discusión académica sobre el concepto de interculturalidad, los aportes de Catherine Walsh han sido fundamentales. La autora propone que no hay un concepto único de interculturalidad, sino que tres modelos de interculturalidad: relacional, funcional y crítica (Walsh, 2002; Walsh, 2009; Walsh, 2011).

Con respecto a la interculturalidad relacional, la autora menciona que esta se asume como algo que siempre ocurre; una forma básica de contacto e intercambio entre culturas (personas, prácticas, saberes, etc.), que podrían darse “en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2009: 2). De este modo, la interculturalidad sería un fenómeno que existe por el solo hecho de existir contacto y relaciones con pueblos indígenas y afrodescendientes, a quienes se les impone una condición de alteridad, frente a la sociedad blanca-mestiza Latinoamericana (Walsh, 2009), permitiendo, así, negar la participación de esta alteridad en la historia de Latinoamérica y el Caribe. Así, esta perspectiva minimiza relaciones, jerárquicas, de poder y de colonialidad en las instituciones y estructuras sociopolíticas, además de limitar la interculturalidad al contacto entre individuos (Stang-Alva et al, 2021; Walsh, 2009).

inconsciente y sin intencionalidad, pero que, sin embargo, refuerzan la legislación de seguridad nacional y la construcción histórica y colonial del Estado nación chileno (Acevedo, 2010; Dubet & Martuccelli, 1998; Tijoux, 2013a).

La vertiente funcional de la interculturalidad reconoce la diversidad y diferencia cultural con un horizonte de incluirlas a la estructura social del Estado nación de destino (Walsh, 2009). Así, se busca la promoción del dialogo, tolerancia y convivencia, de forma funcional a las estructuras de dominación existentes, sin problematizarlas ni visibilizar las casusas de la asimetría y desigualdad sociocultural (Walsh, 2009). Esta vertiente tendría como fin asegurar la estabilidad social a partir del control étnico y racial, para impulsar los imperativos del modelo neoliberal, pero “incluyendo” a los grupos subalternos (Walsh, 2009).

Tanto la interculturalidad relacional como la funcional son funcionales a la “institucionalización acrítica del concepto de interculturalidad, en la medida en que tienden a invisibilizar la desigualdad que subyace al encuentro de culturas hegemónicas y subalternizadas, y los procesos sociohistóricos que condujeron a esa construcción jerárquica” (Stang-Alva et al, 2021: 27).

En la interculturalidad crítica, la problemática no es la diversidad o diferencia, sino las estructuras coloniales y raciales que definen a los Estados nación y sus instituciones (Soria, 2014; Walsh, 2009). Dentro del Estado nación colonial, sus instituciones y estructuras, la diferencia se construye jerarquizando a través de la racialización, que posiciona a blancos y mestizos en posiciones de dominadores, frente a los pueblos indígenas y afrodescendientes, que son considerados, desde la subalternidad (Stang et al, 2021; Walsh, 2009). En este escenario, la interculturalidad crítica plantea visibilizar estas relaciones de poder, de carácter histórico, como demanda de grupos subalternos (Soria, 2014; Walsh, 2009). Como tal, la interculturalidad crítica no existe, sino más bien, se presenta como un proyecto y proceso que sobrepasa los límites de la institución educativa, y que problematiza las estructuras raciales y coloniales, y al Estado nación y sus instituciones (Walsh, 2009).

Con relación a lo planteado anteriormente, se revisa un concepto de Escuela anclado en los procesos sociohistóricos que permiten una construcción subalterna del sujeto inmigrante en el sistema escolar.

La escuela y la construcción del sujeto inmigrante.

A través de la constitución de los Estados en América Latina y la materialización del colonialismo, se conforma una sociedad nacional representativa de intereses de grupos dominantes en la estructura social, configurando, así, un tejido social jerárquico. En este proceso, se implanta un modelo monocultural, universalizante “...de Estado y sociedad, que delineó una estructura de lugares diferenciales para grupos y sujetos, en cuyo marco los lugares inferiores fueron reservados para indígenas y afrodescendientes” (Soria, 2014: 47, 48). A través de este, operan instituciones que construyen un significado dominante impuesto “desde arriba”, con pretensiones universalistas y excluyentes, constituido e impuesto como sinónimo de unidad nacional (Walsh, 2002). A través de esta homogeneización cultural se construyen similitudes a base de asimetrías, que terminan dividiendo a través de la unificación (Walsh, 2002).

Una de estas instituciones es la educación. Dicha institución sociocultural y política es un espacio de producción y reproducción de la hegemonía de los estados y los grupos dominantes a través de actitudes e identidades (Walsh, 2009). En esta institución, que funciona como un espacio social, se observan discursos y prácticas racistas en la comunidad educativa, manifestados en un currículum asimilacionista (Pávez, Ortiz, Jara, Olguín & Domaica, 2018), que opera desde una pretensión de igualdad, en vez de asumir las diferencias culturales. Así, pretende la adaptación y homogeneización de estudiantes inmigrantes a la cultura nacional de forma forzada y unilateral (Beniscelli, Riedemann & Stang, 2019; Pávez, Ortiz & Domaica, 2019). Por otro lado, se observa, a través de los libros escolares, una política de representación que refuerza estereotipos raciales de indígenas y afrodescendientes (Walsh, 2009).

Existen varios procesos en el espacio escolar a través de los cuales se construye al sujeto inmigrante. En primer lugar, la construcción de inmigrantes como corporalidades a disciplinar y homogeneizar, en expresiones y movimientos (Beniscelli et al, 2019); la construcción de inmigrantes como problema a subsanar; como una dificultad para integrarse y aprender de la sociedad a la que llegan, lo que no permitiría el normal funcionamiento del currículum nacional (Stefoni, Stang, Riedemann & Aguirre, 2019), por lo que se homogeneiza a los/as estudiantes para enseñarles (Beniscelli et al, 2019). A través del discurso del trato

igualitario, se oculta la diversidad, de forma funcional al asimilacionismo, en línea con la interculturalidad funcional (Pávez, et al, 2019; Stang-Alva et al, 2021; Walsh, 2009). Por otra parte, la construcción del sujeto inmigrante como sujeto de caridad, en la que se identifican paternalismos en la escuela, que presuponen una falta de agencia de los/as estudiantes y sus familias (Pávez et al, 2019). Ante este escenario, los/as docentes y las instituciones educativas, terminan haciendo “lo que pueden” dentro de su limitado rango de agencia en el sistema educativo (Pavez. Ortiz & Domaica, 2019).

También, la construcción del sujeto inmigrante como representante-embajador/a de su país (Stang, Roessler & Riedemann, 2019), lo que implica homogeneizar las culturas dentro de los límites del Estado nación, que muchas veces se relacionan de forma conflictiva (Beniscelli et al, 2019; Stang et al, 2019). De esta manera, se asume el carácter monocultural de los Estados nación de los que provienen los/as estudiantes inmigrantes como si se tratara de una “esencia cultural” o alteridad esencial (Stang et al, 2019; Stefoni, Stang, Riedemann & Aguirre 2019). De esta forma, se reproducen fronteras cotidianas en el espacio escolar, lo que implica asumir su alteridad, por no tener una historia en Chile (Stang et al, 2019).

Como embajadores de sus países de origen, los/as estudiantes son obligados/as a reproducir rituales propios de los Estados nación a los cuales pertenecen. Por ejemplo, cantar los himnos nacionales de sus países de origen y ser obligados a participar en celebraciones multiculturales en espacios externos y extraordinarios al espacio escolar en el que ocurren las interacciones educativas con los/as docentes (Stang et al, 2019). En este intento de prácticas multiculturales, se reafirman las fronteras nacionales en el espacio escolar, reproduciendo divisiones que, en lo discursivo, pretende eliminar; y que, además, presenta a los/as estudiantes y sus naciones como unidades homogéneas, sin reconocer la diversidad dentro de cada Estado nación (Stang et al, 2019). Todos estos dispositivos multiculturales implican un “saludo a la bandera”, que finalmente no permite una reflexión de las jerarquías raciales y asimetrías producidas por los Estados nación de colonial (Stang et al, 2019).

Por último, asumida su alteridad, se les obliga a intercambiar su “riqueza” cultural, con la excusa de incluirles. Contradictoriamente, el resto de las características que representan un

problema, son asimiladas. Finalmente, se extrae lo que tiene potencial de riqueza (Stang et al, 2019) como si se tratara de un extractivismo cultural. Así, las diferencias culturales que no representan un problema a asimilar, esto es, la riqueza mencionada, no es valorada en tanto diversidad, sino en cuanto costo-beneficio que deben pagar los/as estudiantes de origen inmigrante (Beniscelli et al, 2019; Stang-Alva et al, 2021).

Hacia un concepto relacional de inclusión.

Los diversos aportes de las distintas definiciones del concepto de inclusión e interculturalidad educativa hasta ahora revisados, y la revisión de la construcción del sujeto inmigrante, son esclarecedores respecto a lo que consideran como inclusión y exclusión educativa.

La educación institucionalizada es un fenómeno social y relacional (Durkheim, 1974) que en América Latina está ampliamente relacionado con una historia colonial (Soria, 2014; Walsh, 2009). Es en los establecimientos educacionales, y más precisamente, en las aulas, donde el proceso de aprendizaje formal ocurre, a través de las interacciones entre estudiantes y docentes (Treviño et al, 2020). Sin embargo, en el aula, no todas y todos los estudiantes tienen las mismas posibilidades de ser incluidos/as. Las interacciones en contextos educativos son influidas por estructuras socioculturales tales como el sexismo y el racismo, como construcción sociocultural y política de los Estados nación coloniales (Soria, 2014). La posibilidad de participación en las interacciones educativas se ve dificultada para estudiantes de cierto origen inmigrante (Giménez, 2003; Jiménez, 2014; Matus et al, 2015; Tijoux & Palominos, 2015) y para mujeres (Bassi et al, 2016; Espinoza & Taut, 2016), en ciertos contextos.

Desde esta perspectiva, se habla de exclusión educativa cuando en las interacciones docente-estudiante que ocurren en el aula, las/os estudiantes son excluidos/as de estas, ocupando un lugar periférico, o relativamente menos central, en el espacio social del aula. Por el contrario, hablamos de inclusión educativa, cuando todas y todos los estudiantes tienen una similar probabilidad de interactuar con las/os docentes en el proceso educativo dentro del espacio social del aula (Ortega, Boda, Treviño, Arriagada, Gelber & Escribano, 2020; Treviño et al, 2020).

Considerar el aula como el espacio social donde ocurren interacciones que posibilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje, implica considerar los aspectos socioculturales que las/os agentes participantes de las interacciones ponen en juego en este. En línea con las teorías de la reproducción social (Bourdieu & Passeron 1996), los establecimientos educacionales son lugares donde se suelen reproducir las condiciones de dominación de las sociedades, pero también son espacios donde conviven, en tensión, diversas representaciones socioculturales, y donde coexisten prácticas y valores legitimados, normalizados y transgresores (Flores, 2015). En consecuencia, estudiantes pertenecientes a grupos comúnmente excluidos dentro de las sociedades tenderían a enfrentar condiciones de aprendizaje distintas a aquellos grupos más privilegiados dentro del espacio social del aula.

Las condiciones de exclusión de las/os estudiantes al interior del aula se asocian a las percepciones y valoraciones que las/os docentes tienen respecto a ellos (Mook, 2002). De esta forma, se puede dar cuenta de fenómenos tales como la “profecía autocumplida” (o efecto Pigmalión; Rosenthal & Jacobson, 1968). El Efecto Pigmalión o “profecía autocumplida” refiere, para el campo de la educación, al proceso por el cual los/as docentes, a través de sus expectativas sobre los/as estudiantes (en cuanto a su rendimiento escolar, por ejemplo) sesgan sus actitudes hacia ellos/as, a través de un trato desigual y diferentes oportunidades educativas (muchas veces, de forma inconsciente o sin intencionalidad), en comparación a otros grupos de estudiantes. Estas interacciones sesgadas transmiten menores expectativas hacia algunos/as grupos de estudiantes, las que son internalizadas por los mismos, influyendo en las actitudes y conductas de ellos/as en la sala de clase, resultando en rendimientos escolares que se condicen con las expectativas docentes (ej. García, 2015; Good, Sterzinger & Lavigne, 2018; Jussim & Harber, 2005; Rosenthal & Jacobson).

Con respecto a la revisión del Efecto Pigmalión, diversas investigaciones concluyen que, si bien este ocurre, sus efectos son pequeños (Good, Sterzinger & Lavigne, 2018; Jussim & Harber, 2005). Además, la evidencia de que las expectativas docentes hacia estudiantes afectarían su rendimiento, son poco claras. Sumado a esto, algunos autores señalan que el hecho de que las expectativas docentes hacia sus estudiantes predigan el rendimiento de los

estudiantes no implica una profecía autocumplida, sino más bien, expectativas precisas de los docentes (Jussim & Harber, 2005). Aún con estos hallazgos, se ha constatado que el Efecto Pigmalión tiende a ocurrir cuando se trata de estudiantes de grupos sociales estigmatizados, tal y como aquellos estudiantes mujeres de origen inmigrante (Jussim & Harber, 2005).

En el siguiente apartado se profundizará en la evidencia sobre la importancia de las relaciones e interacciones docente-estudiante que ocurren en el espacio social del aula.

III.2. Las relaciones e interacciones docente-estudiante en las aulas

La importancia de las relaciones sociales e interacciones en el aula.

Las relaciones e interacciones en el aula son una parte central de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Peguro & Bondy, 2011; Wolfer et al, 2019). Desde estas se entretienen el conocimiento, los vínculos socioemocionales, las motivaciones, el clima educacional, entre otros factores. Analizarlas, permite, en parte, develar lo que está dentro de lo que se define en el campo de la sociología de la educación como la “caja negra” del aula y el curriculum oculto (Dubet & Martuccelli, 1998; Peguro & Bondy, 2011).

Las interacciones docente-estudiante son una de las principales herramientas desde las cuales se construyen los procesos de aprendizaje dentro de las aulas. Las/os docentes son, generalmente, quienes inician y permiten estas interacciones (Jungwirth, 1991; Langeloo, Mascareño, Deunk, Klitzing & Strijbos, 2019). Son los docentes quienes concentran la mayor densidad de capitales sociales y culturales, además de tener la calificación legitimada a través de un título de docente para poder ejercer su profesión (Bourdieu, 1998). De esta manera, el éxito del proceso de aprendizaje se encuentra mediado por la posibilidad de las/os estudiantes de interactuar con el/la docente, y por la calidad de estas interacciones. Estas interacciones suelen ser asimétricas, en tanto el docente tiende a concentrar el conocimiento de la materia que imparte, y es quien decide, organiza y evalúa, mientras que los/as estudiantes cumplirían generalmente un rol de subordinación y obediencia frente a este (García-Rangel, García-Rangel, & Reyes-Angulo, 2014; Escobar-Medina, 2015). Esta relación es normada, aceptada

como legítima e institucionalizada dentro del espacio social en el que ocurren las interacciones enseñanza-aprendizaje: esto es, el aula (Escobar-Medina, 2015).

Estas interacciones están mediadas por las percepciones que las/los docentes tienen de las habilidades cognitivas de sus estudiantes, siendo estas percepciones construidas socioculturalmente (Mizala, 2018; Morris & Perry, 2017; Phoenix, 2009; Riquelme & Quintero, 2015). Las percepciones sobre la habilidad de las/los estudiantes, y las expectativas de éxito que se desprenden de estas, pueden afectar las prácticas e interacciones docentes. Múltiples investigaciones internacionales muestran impactos significativos de la calidad de las relaciones y la frecuencia de interacciones docente-estudiante en diversos indicadores educacionales y sociales de los/as estudiantes, tales como: logro académico (Allen et al., 2013; Crosnoe, Johnson & Elder Jr, 2004; Hamre & Pianta, 2001; Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011; O'Connor and McCartney. 2007; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011), autoeficacia (Givens Rolland, 2012), expectativas académicas (Cherng, 2017), autoestima (Agirdag, Van Houtte y Avermaet, 2012), y motivación (Opdenakker, Maulana y Den Brok, 2012; Wang & Eccles, 2013), por ejemplo. Si bien estas asociaciones se han estudiado desde nivel parvulario hasta educación secundaria, la importancia de aspecto específicos de las relaciones y la fuerza de asociación con resultados escolares no es estable entre niveles educacionales, implicando tendencias de crecimiento a lo largo del avance en los niveles escolares (Givens Rolland, 2012; Roorda et al, 2011).

La evidencia respecto a las interacciones en el aula muestra que estas no son equitativas para todas y todos los/las estudiantes (Treviño et al, 2020). Estudios previos sugieren una desigual distribución de posibilidades de interacción, que se ve cruzada tanto por factores espaciales, como la distribución de los estudiantes en la sala de clases (Taut, Valencia, Palacios, Santelices, Jiménez & Manzi, 2014), y por la disposición de los docentes a llevar a cabo interacciones con ciertos grupos de estudiantes por sobre otros.

Dentro de los patrones de interacciones es posible notar diversas configuraciones que revelan sesgos docentes según el género y el origen inmigrante de los estudiantes (Morris & Perry, 2017). Por ejemplo, se observan conversaciones más desafiantes, que hacen uso de lenguaje

abstracto y descontextualizado, que promueven en las/os estudiantes desarrollo cognitivo, del lenguaje, y socioemocional, con unos grupos por sobre otros (Copur-Gencturk et al, 2019). Del mismo modo, varían entre grupos de estudiantes las interacciones más dialógicas con los educadores (es decir, que trascienden las estructuras jerárquicas de las aulas dan a las/os estudiantes un rol activo, creando más espacio para el razonamiento y la discusión) (Langeloo et al, 2019). Así, estas interacciones de mayor calidad y que proveen mayores oportunidades de aprendizaje, tienden a distribuirse de manera inequitativa en el aula (Espinoza & Taut, 2016; Ortega et al, 2020; SERNAM, 2009; Taut et al, 2014).

A continuación, se discute cómo se han investigado previamente las interacciones en el aula.

La investigación sobre las interacciones docente-estudiante.

Las interacciones y relaciones entre docentes y estudiantes se han estudiado desde diversos enfoques, con variados instrumentos y con foco en diversos aspectos.

Con respecto a los instrumentos, los más utilizados son auto-reportes, observaciones en el aula y grabaciones en el aula (ej. Altermatt, Jovanovic & Perry, 1998; Bassi et al, 2016; Desimone, Smith & Frisvold; Espinoza & Taut, 2016; Harrop & Swinson, 2011; Howe, 1997; Jungwirth, 1991; Stabel, Bru, & Idsoe, 2019; Stahl, Ertesvåg, & Havik, 2018).

darla literatura ha dado cuenta de sesgos en cuanto a los auto-reportes. Estos tenderían a ser permeados por deseabilidad social, sobre todo al considerar las respuestas de los/as docentes. Este sesgo se evitaría con la observación y el análisis sistemático de las prácticas de aula, a través de observación directa o de grabaciones de clases (Bassi et al, 2016; Espinoza & Taut, 2016; Ortega et al, 2020).

Los aspectos investigados varían entre aspectos socioemocionales en términos de apoyo emocional (Langeloo et al, 2019), y calidez y/o negatividad (Stabel, Bru, & Idsoe, 2019), por ejemplo. Por otro lado, gran parte de las investigaciones sobre interacciones docente-estudiante ponen foco en interacciones pedagógicas y/o de control de conducta (ej. Altermatt et al, 1998; Bassi et al, 2016; Espinoza & Taut, 2016; Harrop & Swinson, 2011; Howe, 1997; Jungwirth, 1991).

Al considerar los diversos aspectos analizados en las investigaciones de interacciones docente-estudiante, se debe considerar dos aspectos importantes para esta investigación: el primero hace relación con la posibilidad de analizar las interacciones por tipos/contenidos, tales como interacciones pedagógicas, de control de conducta, etc. (como en las investigaciones citadas). Este aspecto es importante en tanto la evidencia da cuenta que el tipo de interacciones docente-estudiante difiere con respecto al grupo de estudiante, resultando en exclusión escolar (ej. Copur-Gencturk et al, 2019; Espinoza & Taut, 2016; Ortega et al, 2020).

El segundo aspecto dice relación con el hecho de que la mayoría de las investigaciones citadas consideran a las/os estudiantes como un grupo homogéneo, o categorizado solo en una categoría social (solo género, por ejemplo) (Espinoza & Taut, 2016; Harrop & Swinson, 2011; Howe, 1997; Jungwirth, 1991). Este enfoque homogeneizador de la vivencia de las/os estudiantes dificulta un análisis que tome en cuenta cómo opera la exclusión en los diversos grupos presentes en las aulas (Ortega et al, 2020).

A continuación, se propone una conceptualización de interacciones docente-estudiante que tome en cuenta las interacciones por tipo y contenido, y que permita un análisis diádico de estas interacciones, tomando en cuenta que las/os estudiantes dentro del aula son diversos en cuanto a sus antecedentes e identidades.

Las interacciones docente-estudiante desde un enfoque no homogeneizador de las/os estudiantes.

En esta investigación, se entienden las interacciones docente-estudiante como el conjunto de intercambios, con al menos un turno verbal, que ocurren entre las/los estudiantes y la/el docente, dentro del espacio social del aula escolar (Ortega et al, 2020). Se utilizó un enfoque que no consideró a las/os estudiantes como un grupo homogéneo, dada la diversidad de las/os estudiantes dentro de las aulas (Treviño et al, 2020), y que plantea una tipificación variada de los diversos tipos de interacciones docente-estudiante posibles en el aula. Para esto, se utilizó el enfoque metodológico propuesto por las investigaciones sobre inclusión en el aula de Ortega, Treviño & Gelber (2020), que toma elementos del “Dyadic Teacher-Child Interaction System” de los autores Brophy y Good (1974). En este, se distingue si es el/la docente o la/el estudiante quien inicia la interacción; si la interacción fue de dominio público o privado con respecto a los receptores, siendo pública cuando se destina a que todos/as escuchen la conversación o privada si corresponde a una conversación destinada solo hacia el/la docente o un/a estudiante; y el contenido de la interacción de parte del docente, distinguiendo entre las siguientes categorías (Ortega et al, 2020: 15): Interacciones de manejo de la conducta, interacciones de carácter administrativo, interacciones de instrucciones, e interacciones pedagógicas.

Distinguir el contenido de las interacciones resulta importante debido a que las/os docentes chilenos han informado que un 70% del tiempo en el aula es utilizado para enseñar, mientras que el restante 30% sería ocupado en labores administrativas y de mantenimiento de la disciplina (OECD, 2019), actividades que suelen ser investigadas de forma separada en el cuerpo de investigaciones que examinan las interacciones docente-estudiante.

Además, esta investigación centra sus esfuerzos en la conceptualización del fenómeno de la inclusión en las interacciones estudiante-docente desde una perspectiva interseccional, que permita un entendimiento complejo de estas, explorando el efecto del género y el origen inmigrante de las/os estudiantes. A continuación, se hace una revisión del concepto de interseccionalidad.

III.3. La perspectiva interseccional

A las/os estudiantes se les inscriben categorías sociales como género, sexo, estatus socioeconómico, etnia, “raza”, orientación sexual, u origen inmigrante, etc. No hablamos solo de personas con género, o sexo, o etnia, o clase, u orientación sexual, u origen inmigrante, etc. Por esto, al analizar la inclusión en el sistema educativo debemos tener en cuenta que la diversidad del estudiantado es compleja y multidimensional (Chan et al, 2013; Rivera, 2016; Troncoso, Follegati & Stutzin, 2019). Un entendimiento interseccional de las opresiones, y de cómo estas operan, afectando a las/os estudiantes en cuanto a su inclusión escolar, puede aportar a la discusión sobre este campo al tener en cuenta los factores y procesos complejos asociados al género de las/os estudiantes y a su origen de inmigrante en las aulas chilenas.

Como se mencionó, el interseccionalismo permite explicar los procesos complejos y multidimensionales de inclusión/exclusión en estudiantes mujeres y varones racializadas/os (Tijoux & Palominos, 2015). Este enfoque ha sido interpretado y discutido por varias y varios autores/as como teoría, paradigma, o marco conceptual. En general, intenta promover un entendimiento de las/los humanos/as como seres moldeados por la interacción de diversas posiciones sociales (por ejemplo, la “raza” y el género), estructuradas en espacios sociales (Bourdieu & Passeron, 1996). Estas interacciones ocurren en un contexto de sistemas y estructuras de poder interconectadas. A través de estos procesos, formas interdependientes de privilegios y opresiones moldeadas por el colonialismo, imperialismo, racismo, homofobia, patriarcado, etc., son reproducidas (Hankivsky, 2014).

El concepto de interseccionalismo fue planteado por Kimberlee Crenshaw (1991), investigadora feminista afroamericana, y desarrollado por diversas autoras del mundo, durante las últimas décadas (Curiel, 2009; Davis, 1981; Hill Collins, 2000; Hooks, 2004; Magliano, 2015; Segato, 2014)⁴. Las autoras avanzan hacia una comprensión crítica de los

⁴ Cabe destacar que algunas autoras latinoamericanas examinan las diferencias en las vivencias de las mujeres desde una perspectiva decolonial, sin hacer uso del concepto de interseccionalismo, si bien, se podrían plantear muchos paralelos entre ambos conceptos. Las perspectivas decoloniales, a modo de resumen, ponen énfasis en

aportes feministas hasta esa época. Plantearán que existen diferencias en cuanto a la vivencia/experiencia de ser mujer en el sistema de opresión de género, que los feminismos occidentales europeos no lograban ver, y más, invisibilizaban, suponiendo una categoría de mujer blanca de clase media como unitaria.

Estos cuestionamientos ocurren no solo desde ese punto de partida, sino también de lo que Crenshaw (1991) describe como un molde donde la identidad se construye a partir de la intersección de todas las categorías inscritas en las personas. De esta manera, la experiencia de las personas se ve intersecada por espacios sociales en los que pueden ser tanto privilegiados/as como oprimidos/as (Hill Collins, 2000; Crenshaw, 1991; Hancock, 2007). Esta intersección no puede ser capturada cuando se miran las dimensiones de género o “raza” por sí solas, ya que, al hacerlo de ese modo, se fragmenta a las/los individuos, negando otras categorías de opresión que se inscriben en ellos/as. Estas categorías terminan creando nuevas dimensiones de desempoderamiento (Crenshaw, 1991).

En ese sentido, las formas de conceptualizar las categorías de género y “raza”, como las de sexualidad, etnia, etc., independientemente unas de otras, sugiere una identidad unitaria. Este marco unitario encuentra sus bases en la narrativa colonial europea (Cubillos, 2015; Tijoux & Palominos, 2015; Zambrini, 2014). Esta narrativa se presenta como universal y esencial, construyendo categorías, las cuales también construyen una otredad subordinada, exótica y apartada de la posibilidad de construir historia. Este pensamiento colonial consigue mantenerse hasta nuestros días a partir del desarrollo de un discurso racionalizado de la racialización, que encuentra sus bases en un paradigma biologicista y un discurso

la construcción y relación colonial entre los países centrales/del norte/occidentales/etc. y los países periféricos/del sur/colonizados/orientales/etc. De este modo, las construcciones simbólicas, materiales, culturales e históricas de los países “del sur” son ampliamente colonizadas por los países “del norte”. Así, se establecen relaciones jerárquicas entre la herencia de los pueblos originarios de los países “del sur” (que es asimilada, o eliminada -física y simbólicamente-) y el pensamiento occidental, que se impone violentamente desde los ideales civilizatorios, la ciencia, la razón, etc. a través de símbolos, subjetividades, instituciones, relaciones materiales, de género, raciales, etc. (Curiel, 2009; Lugones, 2008; Segato, 2014; Tijoux & Palominos, 2015).

civilizatorio. Estos discursos racialistas logran permanecer e inscribirse en diversos grupos, construyendo una ficción que logra reproducirse por las condiciones que crea en estos grupos y sus cuerpos (en los que a partir de la estigmatización se hacen reconocibles estas “marcas” de otredad, en el caso de la “raza”), sentires y haceres, legitimando su exclusión y dominación (Tijoux & Palominos, 2015: 252). Conectándolo con lo propuesto por María Lugones, “al borrar toda historia, incluida la historia oral, de la relación entre mujeres blancas y no blancas, el feminismo blanco generalizó a la mujer blanca y la llamó “Mujer” sin la calificación racial” (2005: 63). La autora continúa desarrollando esta idea y menciona que “las mujeres blancas burguesas entendían las particularidades de la opresión de las mujeres blancas burguesas como inscritas en el propio significado de la categoría mujer” (Lugones, 2005: 66). Las diversas aproximaciones y aportes de autoras/es, con respecto al concepto de interseccionalidad, se relacionan estrechamente con los contextos e identidades oprimidas que pretenden visibilizar (Cubillos, 2015; Viveros, 2016).

Lugones agregará que el reconocimiento que hace el interseccionalismo de las diversas categorías que componen a las personas es también un reconocimiento de que las vidas están conectadas y conformadas por las de otros. En ese sentido, el privilegio se sostendría por la carencia de privilegio de los grupos oprimidos en determinadas categorías, de manera relacional. Con respecto a esto, Anderson (1996) planteará que la producción y reproducción tanto de privilegios como de desigualdades sociales, se deben entender en términos de procesos. Estos procesos variarían tanto en tiempo como en espacio. Se podría hablar, entonces, de un espacio y tiempos sociales donde las diversas categorías producen y reproducen, de forma relacional, las identidades de las personas. Esto no quiere decir que se plantee que las diversas identidades se interrelacionen de manera radicalmente singular. Por el contrario, las identidades son multidimensionales, y surgen a partir de las relaciones descritas, producidas y reproducidas en correlato con procesos dinámicos y complejos que involucran aspectos culturales, sociales, económicos, históricos, etc., y pueden observarse en los distintos espacios sociales, que forman parte de la cotidianeidad de las/os individuos (Rivera, 2016).

Las categorías tratadas por esta investigación, el origen inmigrante y el género, no son esenciales a las/los seres humanos/as, sin embargo, se deben reconocer porque son los sistemas de opresión las que las hacen reales y coexistentes a la vez (Troncoso et al, 2019). Por lo tanto, actúan a la vez, generando una multiplicidad de identidades cruzadas por las diversas categorías existentes (Lugones, 2005). De esa manera, una estudiante inmigrante haitiana no tiene la misma experiencia escolar que un estudiante peruano, o que un estudiante chileno, en un espacio social compartido por ellos/as como lo es el aula. Así, “las personas pertenecen a más de una comunidad a la vez, y pueden experimentar opresiones y privilegios de manera simultánea” (Symington, 2004: 2).

Crenshaw (1991) también plantea que las opresiones interseccionales se cristalizan en el Estado a partir de sus estructuras de poder, como las instituciones escolares. En ese sentido, varias/os autoras/os plantearán que el Estado, a través de estas estructuras, da forma a las diversas formas de opresión a través de mecanismos que omiten, niegan, invisibilizan y excluyen (como la exclusión escolar en el caso de esta propuesta de investigación), la multiplicidad de identidades surgidas en la intersección de las categorías que constituyen opresión/privilegio. Esta visión supone un estado unitario y no múltiple, no complejo y ni diverso (Expósito, 2012; Herranz, 2015).

A continuación, se hace una revisión de los avances en la investigación educacional de orientación metodológica cuantitativa y con enfoque interseccional.

Interseccionalismo y educación

Con respecto a los aportes del enfoque interseccional en el área de la educación, estos dan cuenta de la gran importancia del sistema escolar como uno de los puntos de partida en la reproducción de injusticias, producto de la intersección de las diversas categorías de opresión, que terminan reproduciendo la exclusión escolar (Cioè-Peña, 2017; Thomas & Macnab, 2019). A las consecuencias de esta exclusión, las/los autores/as le llamarán la brecha interseccional. Este fenómeno también es reproducido por programas de inclusión escolar, por su inhabilidad de proveer adecuadamente espacios inclusivos para las/os estudiantes, a quienes se le inscriben e intersecan diversas categorías de opresión, poniéndolos en los márgenes de la política de inclusión educativa, que solo considera ciertas formas de exclusión (no considerándolas como opresiones) de forma separada (Cioè-Peña, 2017; Thomas & Macnab, 2019). Dar cuenta, desde una mirada interseccional de los procesos de exclusión/inclusión ayudaría a entregar una mirada multidimensional del desafío de la inclusión educativa (Thomas & Macnab, 2019) y, en el caso de esta investigación, en una comprensión más acabada de aulas multiculturales (Stefoni, Stang, Riedemann, 2016).

Teniendo en cuenta la discusión planteada del concepto de interseccionalidad, de inclusión y de las interacciones en el aula, se hará una revisión de antecedentes contextuales con respecto a la inclusión educativa en las políticas públicas en Chile y, posteriormente, una revisión de estudios que hacen referencia tanto a las categorías de género como a las de de origen inmigrante, y los sesgos, exclusión, y expectativas diferenciadas a las que se enfrentan las/os estudiantes en los sistemas escolares.

El enfoque Interseccional en la investigación cuantitativa

Poco se ha estudiado con respecto a diversas metodologías para abordar el enfoque interseccional (Winker & Degele, 2011). La mayor parte de la investigación con este enfoque ha sido desarrollada más ampliamente desde metodologías cualitativas, reflexiones filosóficas y epistemológicas (Bowleg, 2008; McCall, 2005). Desde los métodos cuantitativos el debate está aún abierto a la discusión, ya que poco se ha desarrollado al respecto, en comparación con la metodología cualitativa (Bowleg, 2008; Warner, 2008).

McCall (2005), distingue tres aproximaciones desde las que se desarrollan metodológicamente los enfoques interseccionales. En primer lugar, las aproximaciones anticategorías, en las que la categorización para análisis estadístico es vista como una sobre simplificación de lo social, por lo que el interseccionalismo no sería compatible con estos métodos; las aproximaciones intracategorías, que se enfocan en la experiencia en intersecciones específicas definidas a priori; y las aproximaciones intercategorías, que usan categorizaciones pragmáticamente para examinar experiencias entre múltiples categorías sociales interseccionales.

Los esfuerzos metodológicos cuantitativos interseccionales se pueden situar principalmente en la aproximación intercategoría (Bauer & Scheim, 2019a; Bauer & Scheim, 2019b). Los avances recientes con respecto a esta aproximación dan cuenta de enfoques multiplicativos (efecto moderador) multinivel como la mejor forma hasta el momento para abordar la interseccionalidad desde la metodología cuantitativa (Scott & Siltanen, 2016). Se plantea que, de esta forma, se superan los enfoques sumativos, en los que las categorías sociales son definidas como separadas e independientes entre sí (Bowleg, 2008; Hancock, 2007).

Una aproximación con efectos moderadores multinivel supone una serie de posibilidades y limitaciones. Con respecto a las limitaciones, estas tienen que ver con la capacidad de interpretación y medición de las actuales técnicas estadísticas con las que se cuentan. La interpretación de los modelos está limitada a la complejidad conceptual del marco teórico. Si bien la interseccionalidad demanda complejidad conceptual, debe evitarse la creación de modelos con demasiadas variables, ya que, por un lado, considerar todos los componentes de

una identidad puede generar modelos de regresión infinitos, disolviendo los grupos a individuos (Young, 1994). Por otro lado, en los modelos de efecto moderador, la significancia de los términos de interacción depende del tamaño de los efectos de las categorías por sí solas, lo que a su vez depende del tamaño de las muestras (tanto a nivel individual como contextual) (Dubrow, 2008).

Con respecto a las posibilidades de este enfoque, el análisis multinivel y de efecto moderador ofrece mayor complejidad al posibilitar análisis de diversos contextos, e interacciones incluso entre niveles (cross-level interactions) (Scott & Siltanen, 2016). Por otra parte, existe la posibilidad de representar un amplio rango de identidades encarnadas por los individuos, incluso entre quienes no experimentan exclusión (Bauer & Scheim, 2019a).

IV. Antecedentes Contextuales y Empíricos

IV.1. La inclusión educativa en las políticas públicas chilenas.

En Chile, las políticas públicas con respecto a la inclusión de las/os estudiantes en el sistema educacional son materia relativamente reciente. Anterior a esto, es posible dar cuenta de un enfoque integracionista y focalizado a la población estudiantil con algún tipo de discapacidad, que se tipificó en la legislación como Necesidades Educativas Especiales (NEE) (López et al, 2018). En esta, las/os estudiantes recibirían un tratamiento desde el discurso del déficit, diagnósticos médicos y tratamiento individual del problema de la integración (López et al, 2018). Mientras se implementaba este modelo en el país, surgen, a nivel internacional, varios cuestionamientos a este, poniendo foco en la inclusión (Duk & Murillo, 2018).

Un cambio hacia el abandono del modelo integracionista se daría en la actual Ley de Inclusión N°20.845 (2015), que considera proveer las condiciones para que las/os estudiantes reciban una educación de calidad. Esto, a través de la regulación de los procesos de admisión de estudiantes de los niveles básico y medio, poniendo fin a la selección; y de la eliminación del financiamiento a través de subvenciones estatales y la prohibición del lucro en establecimientos que reciben aportes desde el Estado. Esta ley se da el mismo año en el que

Chile suscribe a la Declaración de Incheón, que se enmarca en la Agenda 2030 de Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNICEF, 2015).

Sin embargo, lo anterior, en materia legislativa, no se traduce en una superación de las formas de exclusión presentes en el sistema escolar. Al contrario, algunas/os autores/as dan cuenta de una falta de política sistémica de inclusión, que permita garantizar una inclusión efectiva en los procesos educativos, particularmente en relación a los grupos históricamente excluidos o que se encuentran en desventaja respecto de sus trayectorias y resultados educativos, como las/os estudiantes inmigrantes (Matus & Rojas, 2015), y las estudiantes mujeres (Mizala, 2018), por ejemplo.

Respecto a la legislación correspondiente a estudiantes inmigrantes, esta es prácticamente inexistente, y debe considerarse con el trasfondo de la Ley de Seguridad del Estado de 1981,

que asume a la población inmigrante internacional como una amenaza para el Estado Unitario Chileno (Mora, 2018). En la actualidad, no existe un cuerpo legislativo y una política pública integral que refiera a la inclusión para estudiantes inmigrantes. Sí existen apartados en las legislaciones sobre educación, que refieren a la inclusión multicultural (Mora, 2018), firmas de tratados (Ministerio de relaciones exteriores, 2005), entre otros.

Para el año 2005, Chile ratifica la Convención Internacional sobre la protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y sus Familias: “Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá negarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo” (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2005: Artículo 30°, citado en Tapia, 2021).

Además, se cuentan acuerdos, convenios de carácter bilateral, e intergubernamental. Dentro de estos destaca el Convenio Andrés Bello, que garantiza que aquellos/as estudiantes provenientes de los países firmantes del convenio puedan convalidar sus estudios en el país de destino. Por otro lado, destaca el convenio bilateral Chile-Haití, del año 2017, en el que se establece la convalidación de grados académicos de estudiantes haitianos en Chile (MINEDUC, 2017, citado en Tapia, 2021). En el mismo año (2017), la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), firma un acuerdo con el Ministerio de Interior (MINEDUC, 2018a), para “poder garantizar el acceso de los hijos de extranjeros sin importar la situación migratoria de sus padres” (Tapia, 2021).

Con respecto a la legislación, puede darse cuenta de la Ley General de Educación de 2009: esta legislación establece que ni el estado ni los establecimientos educacionales pueden discriminar a las/os estudiantes “multiculturales” y que, sin importar la condición de las/los tutores/as, se les considerará como “alumno/as regulares” dentro de los establecimientos (Mora, 2018). Por otro lado, la Ley de Inclusión Escolar (2015) descrita anteriormente, define

a los sistemas educativos como lugares de encuentro de estudiantes diversos (definiendo la diversidad como una condición transversal de los seres humanos). Sin embargo, ninguna de estas legislaciones asegura las condiciones de permanencia ni acceso a beneficios a estudiantes inmigrantes y tampoco a programas de apoyo pedagógico, como el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), el Programa de Integración Escolar (PIE), y la Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Otro de los avances en materia legislativa tiene relación con la creación de un Identificador Provisorio Escolar (IPE), que funciona como un identificador único que permanece independientemente de que los/as estudiantes cambien de establecimiento o se trasladen en el territorio chileno (MINEDUC, 2016). El IPE reemplazaría al sistema de denominación conocido como RUT 100, que identificaba a estudiantes de origen inmigrante. Lo anterior, ya que el identificador cambiaba cuando los/as estudiantes se trasladaban de un establecimiento educacional a otro, lo que implicaba duplicidades dentro del sistema escolar, imposibilitando “el seguimiento de la trayectoria académica” (MINEDUC, 2018: 16, citado en Tapia, 2021).

En el año 2017, el MINEDUC desarrolló una serie de orientaciones para aulas diversas. En general, estas orientaciones apuntan a una flexibilización de los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel curricular (sin cambiar los contenidos, si no, la forma en que estos se abordan y entregan), de aula, y de organización en la escuela, para que todos/as los/as estudiantes puedan acceder a los contenidos (MINEDUC, 2017). Sin embargo, no consideran los potenciales sesgos que pueden tener las/os docentes, sus efectos en los procesos y resultados educativos, ni cómo erradicarlos. Además, no especifica componentes de formación en la carrera docente (inicial y continua) en temas de inclusión escolar o aulas diversas, y tampoco establece una obligatoriedad de estas orientaciones, quedando a criterio de los/as docentes y equipos directivos la posibilidad de flexibilizar sus prácticas (Stefoni & Corvalán, 2019).

Ya descrito el contexto de las legislaciones y políticas públicas con respecto a la inclusión educativa, se procederá a la revisión de antecedentes empíricos internacionales y nacionales sobre la inclusión/exclusión y las brechas educativas según género y origen inmigrante.

IV.2. Inclusión educativa y género.

Evidencia Internacional

La evidencia internacional sobre la inclusión educativa de las estudiantes mujeres sugiere un trato diferencial de docentes para con estudiantes mujeres en comparación a sus pares varones, lo que se traduce en desempeño y aspiraciones académicas desiguales (Buchmann, DiPrete & McDaniel, 2019; Permanyer & Boertien, 2019; Altermatt et al, 1998). Varias investigaciones señalan a las escuelas como principales contribuyentes a la brecha de género, junto con el hogar, debido a que las/os docentes pueden tener expectativas diferenciadas para estudiantes varones y mujeres, las que tiene como base estereotipos de género (ej. Mizala, 2018; del Rio, Strasser & Susperreguy, 2016). Estos constructos terminan por sesgar las interacciones por parte de las/os docentes, generando estímulos, prácticas de enseñanza diferenciadas, lo que puede contribuir a autopercepciones negativas, actitudes e intereses estereotípicos y brechas en rendimiento académico, en desmedro de las estudiantes mujeres (Buchmann et al, 2019).

Algunas investigaciones llevadas a cabo en Grecia y Reino Unido (Minasyan, 2017; Black & Radovic, 2018), sugieren que existe exclusión para las estudiantes mujeres en cuanto a las interacciones con docentes: una mayor cantidad de interacciones dialógicas con estudiantes varones, mayor demanda de atención por parte de ellos hacia las/os docentes, por ejemplo. A la par de estos resultados revisados están las conclusiones de la investigación de Altermatt et al de 1998, llevada a cabo en EE. UU., en los que se concluye que las/los docentes interactúan significativamente más con estudiantes varones que con mujeres. Este patrón se encuentra también en los estudios de Lafrance (1991) y Brophy & Good (1974), ambos llevados a cabo en EEUU, así como en las investigaciones de Howe (1997) en Escocia, y en la de Jungwirth (1991), en Austria. En estos estudios se concluye que los estudiantes varones inician más interacciones con docentes, que dominan discusiones en el aula, que suelen recibir mayor cantidad de preguntas abiertas que sus pares mujeres, que inician más intervenciones durante las clases, y que el contenido de las interacciones dirigidas a estudiantes varones suelen ser académicamente más desafiantes (Altermatt et al, 1998; Brophy & Good, 1974; Harrop & Swinson, 2011; Howe, 1997; Jungwirth, 1991; Lafrance, 1991).

Por otra parte, desde el cuerpo de investigaciones que analizan interacciones docente-estudiante con una tipología de cercanía y conflicto, y a través de medidas auto-reportadas por los docentes, la investigación de McCormick y O'Connor, en Estados Unidos, detecta que los estudiantes varones tienden a tener relaciones más conflictivas con sus docentes, mientras que sus pares mujeres presentan relaciones más cercanas con sus profesores (McCormick & O'Connor, 2015). Sin embargo, el proceso en el logro académico en matemáticas sería más lento para estudiantes mujeres cuando estas tienen una relación conflictiva con sus profesores/as, en comparación a los hombres con relaciones conflictivas con sus docentes (McCormick & O'Connor, 2015). Otra investigación que toma datos de Bélgica, Finlandia, Francia, Alemania, Países Bajos, Suecia, Suiza, Inglaterra y Estados Unidos, da cuenta de que las estudiantes mujeres tienden a tener actitudes más colaborativas en las aulas que sus pares varones (Fleischmann & Kristen, 2014).

Evidencia Nacional

La evidencia nacional con respecto a la inclusión de las estudiantes mujeres en las interacciones docente-estudiante da cuenta de patrones similares a los descritos en la evidencia internacional. En las investigaciones nacionales se puede evidenciar una situación de relativa exclusión con respecto a sus pares varones, lo que repercute tanto en la calidad de las interacciones como en el clima escolar (Flores, 2005). Las interacciones docente-estudiante con estudiantes varones tienden a ser más frecuentes, en comparación a las interacciones dirigidas a estudiantes mujeres (Bassi et al, 2016; Espinoza & Taut, 2016; SERNAM, 2009; Ortega et al, 2020). Este hallazgo se ha repetido en todos los subsectores educacionales: privado, municipal y particular subvencionado, así como también en diversos niveles educativos (por ejemplo, en educación parvularia, escolar y superior) y en distintas asignaturas (Bassi et al, 2016; Cortázar, Romo & Vielma, 2016; Herrera, Mathiesen, Morales, Proust & Vergara, 2006; SERNAM, 2009).

Con respecto al contenido de las interacciones, están también varían con respecto al género. Por un lado, se evidencia que en áreas STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas por sus siglas en inglés) las estudiantes mujeres son descalificadas por las/los docentes con más frecuencia que sus pares varones (SERNAM, 2009). Por otro lado, los/as docentes

tienden a establecer, con más frecuencia, interacciones de tipo académicas y a formular preguntas que requieren niveles cognitivos superiores (como habilidades de argumentación, elaboración, inferencia y transferencia) a sus estudiantes varones, en comparación a sus estudiantes mujeres (Espinoza & Taut, 2016; Ortega et al, 2020). Además, las estudiantes mujeres participan en menor medida de las clases que sus pares varones, y reciben de parte de las/los docentes menor retroalimentación en comparación a sus compañeros (Espinoza & Taut, 2016). A esto se suma que la participación espontánea de parte de las estudiantes mujeres tiende a ser menor. Además, investigaciones como la de Ortega et al (2020) muestran que los sesgos por género detectados en las interacciones docente-estudiante varían significativamente entre aulas. De esta manera, los autores concluyen que hay aulas en las que la exclusión de las niñas en las redes de interacción docente-estudiante sería mayor, y en otras, menor. Respecto a si existen diferencias en cuanto a las interacciones descritas por parte de docentes según el género de estos, en línea con la literatura internacional, la evidencia encontrada en Chile sugiere que el género de las/los docentes no implica variación en estas (Espinoza & Taut, 2016; Ortega et al, 2020).

La evidencia da cuenta de que los factores que producen los sesgos que afectan la inclusión de las estudiantes mujeres, son de carácter sociocultural (ej. Azúa, Saavedra & Lillo, 2019; SERNAM, 2009; Ortega et al, 2020). Estos factores socioculturales están asociados a estereotipos y roles de género vinculados al machismo (Azúa et al, 2019; Mizala, 2018) y afectan a las estudiantes mujeres desde temprana edad en establecimientos educativos (del Río, Strasser & Susperreguy, 2016). Estos estereotipos y roles de género asocian y les imponen a las estudiantes mujeres, roles en trabajos de cuidado, reproducción y subordinación frente al género masculino (siendo este género y sus atributos, roles, etc., valorados por sobre los atributos, roles, etc., asociados al género mujer) (Mendoza & Sanhueza, 2018), repercutiendo en su autoconcepto y rendimiento en áreas STEM. De esta manera, atributos como el pensamiento lógico-matemático, ser más racionales, menos emocionales, más pragmáticos y objetivos son valorizados y atribuidos al género masculino (Espinoza & Strasser, 2020; Fernandez, 2015; Mendoza & Sanhueza, 2018; Mizala, 2018; del Río et al, 2016; Riquelme & Quintero, 2015). Así, los estudiantes varones son favorecidos con mayor motivación a aprender matemáticas, desarrollando un mejor autoconcepto en

cuanto a sus habilidades matemáticas, y mejores rendimientos en esta asignatura, en comparación a sus pares mujeres (Espinoza & Taut, 2020).

Estos estereotipos permean las expectativas, tanto de futuros/as docentes (Flores, 2007; Mendoza & Sanhueza, 2018; Mizala, Martínez & Martínez, 2015; Riquelme & Quintero, 2015), como de los/las docentes dentro de las aulas (Mizala, 2018), sesgando las interacciones con sus estudiantes. Así, los docentes “transmiten a las alumnas de manera fundamentalmente implícita⁵ menores expectativas respecto de su interés, motivación y aprendizaje (...), lo cual impactaría en sus actitudes y patrones de conducta en la sala de clases, generándose una profecía auto cumplida” (Espinoza & Taut, 2016: 11-12). Otro mecanismo donde el sexismo se reproduce hace referencia a currículum escolares androcéntricos, que omiten el protagonismo de figuras femeninas en las diversas materias, y resaltan desproporcionadamente las contribuciones de figuras históricas masculinas (Flores, 2005; Fernández, 2015). Esto limitaría la posibilidad de que las estudiantes mujeres se identifiquen con las figuras reconocidas como importantes para el desarrollo de la humanidad, ya que estas tienden a ser en su mayoría hombres (Mizala, 2018).

Estas diferencias llevan también a rendimientos dispares en áreas como las ciencias y matemáticas, donde las diferencias en las interacciones investigadas producen diferencias de logro académico en favor de sus pares varones (ej. Flores, 2007; Bassi et al, 2016; Mizala, 2018; Radovic, 2018; Charlin, Torres & Cayumán, 2016). Además, estas pueden impactar en sus elecciones de carrera, alejándolas de las áreas STEM y acercándolas a carreras tradicionalmente feminizadas, asociadas a roles de cuidado y reproducción, y que generan

5 Se define como sesgos explícitos a aquellas actitudes discriminatorias y comportamientos que estereotipan a estudiantes, que son intencionales y bajo control de las/los docentes. Se definen como sesgos implícitos, aquellos sesgos de los que las/os individuos/as desconocen, operan bajo la superficie de la conciencia, están fuera su control, y tienden a aparecer en situación ambiguas caracterizadas por falta de información que suele ser inferida por “señales” asociadas a roles, estereotipos, representaciones sociales, etc. Ejemplos de estos serían la asociación de una nacionalidad por el tono de la piel, vinculado a estereotipos de “raza” (Copur-Gencturk et al, 2019).

retornos y trayectorias laborales más precarios (Canals, Bordon & Mizala, 2020; Flores, 2005; Mizala, 2018), lo que a su vez contribuye a explicar parte de las brechas salariales de género.

IV.3. Inclusión educativa y estudiantes de origen inmigrante.

Evidencia Internacional

Existen relativamente pocas investigaciones sobre interacciones en el aula e inmigración. Estas dan cuenta de menores oportunidades de aprendizaje, mayor conflictividad docente-estudiante y menor calidad de las relaciones sociales en las interacciones de los docentes con estudiantes de ciertos grupos migrantes o étnicos (ej. Mahatmya, Lohman, Brown & Cornway-Turner, 2016; Tenenbaum & Ruck, 2007). Además, se encuentra que las/los estudiantes diversos étnicamente tienden a tener menores niveles de cercanía con los/las docentes, a la vez que estas relaciones se dan con niveles crecientes de conflictividad comparados con estudiantes nativos (Ladd, Birch & Buhs, 1999; Jerome, Hamre & Pianta, 2008; Peguero & Bondy, 2011). Estas interacciones serían menos frecuentes para estudiantes inmigrantes, y en mayor medida referidas al control de su conducta en comparación con el resto de sus pares (Jerome et al, 2008).

Una revisión sistemática de investigaciones de Estados Unidos, Alemania, Países Bajos, Australia, Inglaterra, Canadá y Nueva Zelanda, sobre las interacciones docente-estudiante fue realizada por Langeloo et al (2019). En esta revisión se examina la inclusión de estudiantes multilingües en las interacciones en el aula comparándolas con las de estudiantes nativos. Los resultados arrojaron que las/los estudiantes multilingües reciben menos apoyo y menos oportunidades de aprendizaje en las interacciones docente-estudiante, en comparación a sus pares nativos, y que, según los estudios revisados, estas se deberían a las expectativas que las/los docentes tienen de sus estudiantes, que, para el caso de minorías étnicas, tienden a ser menores que para estudiantes nativos (Cherng, 2017).

Un metaanálisis de investigaciones estadounidenses de las expectativas de docentes para con estudiantes diversos racialmente, llevado a cabo por Tenenbaum y Ruck (2007), muestra que las/los docentes tienden a tener expectativas diferenciadas con sus estudiantes según el grupo

étnico de los mismos. En esa línea, dan cuenta de que las/los docentes poseen mayores expectativas de sus estudiantes de origen europeo que para estudiantes afroamericanos y latinos (con menores expectativas para estudiantes latinos). Además, los docentes suelen referirse de manera positiva a estudiantes europeo-americanos y de manera negativa a estudiantes latinos y afroamericanos. Por otra parte, los/las docentes dan refuerzos positivos y/o neutrales, en mayor medida, a estudiantes europeo-americanos que a latinos y afroamericanos. Aunque, en términos de discurso negativo, todas las etnias estudiadas las reciben en igual medida.

Estas expectativas negativas hacia estudiantes de origen africano y latino, aunque difieren entre estos grupos, en comparación a los estudiantes europeo-americanos, se condice con el estudio de Mahatmya, Lohman, Brown & Cornway-Turner (2016), llevado a cabo en Estados Unidos. Este concluye que las percepciones del rendimiento académico de los/las docentes son menores en cuanto a estudiantes marginalizados tanto étnica como socioeconómicamente. Estas expectativas negativas se profundizan aún más cuando se trata de estudiantes latinos, en comparación a estudiantes afrodescendientes de menores ingresos. Estas expectativas tendrían como consecuencia menos interacciones positivas, menos apoyo y menores interacciones con foco pedagógico para estos estudiantes, lo que influiría en las percepciones que las/los estudiantes tienen sobre su conexión con la escuela, sus metas educacionales, sus logros académicos, el desarrollo de su autoestima y su motivación académica (Agirdag, et al., 2012; Hamre & Pianta, 2001; Opdenakker, Maulana & Brok, 2012). Sumado a esto, la investigación de Cherng (2017) en Estados Unidos, concluye que las expectativas que las/os docentes tienen de sus estudiantes se asocian a las relaciones que generan con ellos/as. Sin embargo, las relaciones que generan las/os docentes con sus estudiantes, varían según el origen inmigrante y/o etnia de estos últimos, poniendo a estudiantes latinos, afrodescendientes y asiáticos en situaciones de relativa exclusión educativa.

En la investigación de Luz Valoyes (2015), en escuelas de Cali, Colombia, menciona que existen ideologías raciales que son reproducidas por los/as docentes y que califican a estudiantes negros/as como incapaces de aprender matemáticas. A través del método

comparativo, se analizaron los discursos de docentes para observar variaciones en la percepción de los docentes con respecto al rendimiento en matemáticas de niños/as mestizos y niños/as afrodescendientes. Entre los hallazgos más importantes destacan; a) uso persistente de identidades raciales y étnicas para explicar justificar y naturalizar resultados de aprendizaje en matemáticas de estudiantes afrodescendientes (Valoyes, 2015: 187); b) “el uso de prácticas de enseñanza que obstaculizan el aprendizaje significativo de las matemáticas y se oponen al desarrollo de procesos de pensamiento matemático complejo en las escuelas con mayor presencia de estudiantes negros” (Valoyes, 2015: 187); y c) el posicionamiento, por parte de los docentes, de los afrodescendientes como incapaces de aprender matemáticas, en comparación a estudiantes mestizos (Valoyes, 2015).

En otra investigación, Ron-Balsera (2015) examina la integración de estudiantes ecuatorianos en España. La autora concluye que la discriminación hacia las/los estudiantes inmigrantes ecuatorianos, e inmigrantes en general, se perpetra no solo en el aula, en las interacciones docente-estudiante, y entre pares, sino que también en una discriminación institucionalizada a través de mecanismos como políticas públicas no inclusivas y curriculum oculto que, si bien puede ser explícita, no es percibida ni por quienes la llevan a cabo ni por quienes son víctimas de ellas, siendo normalizadas. Además, esta discriminación se reproduce en contextos de un sistema educativo segregado que sesga las oportunidades, sus logros, su autoconcepto, y factores socioemocionales de las/os estudiantes, tanto por su diversidad étnica como por variables relativas a clase social y género (Dustmann, Frattini & Lanzara, 2012; Bankston & Zhou, 2002). Por último, la autora plantea que aquellos/as estudiantes que tienen la oportunidad de avanzar en el sistema educativo, terminan encontrando una menor presencia de estudiantes inmigrantes ecuatorianos o de otros países, lo que en la práctica se traduce a menor desarrollo de capital social al sentirse aislados por la falta de personas con las que compartir experiencias vividas (Ron-Balsera, 2015). De esta forma, la proporción de estudiantes con quienes se comparten experiencias de opresión juega un papel importante en la inclusión de los/las estudiantes.

Evidencia Nacional

En Chile, la mayoría de los estudios llevados a cabo en el campo de la inclusión educativa de estudiantes inmigrantes tiene que ver con estudios cualitativos de percepción de las/los docentes sobre los/las estudiantes migrantes, y en mucha menor medida, estudios cuantitativos al respecto (ej. Bustos & Gairín, 2017; Castillo, 2016; Castillo, Santa-Cruz & Vega, 2018; Cerón, Pérez & Poblete, 2017; Hernández, 2016; Mora, 2018; Ortega et al, 2020; Tijoux, 2013a; Tijoux, 2013b; UDP, 2017;). Si bien la evidencia es sustancial, como se detalla en la subsección de a continuación, muy pocas investigaciones se enfocan en caracterizar la situación de los/as estudiantes inmigrantes, dilucidando las características particulares que adoptaría la exclusión según país de origen (ej. Pávez-Soto, Ortíz-López & Domaica, 2019).

La evidencia sobre brechas educativas según origen inmigrante

Es dentro de este marco institucional y sociodemográfico arriba descrito donde se sitúan las/los estudiantes inmigrantes. El estudio de Castillo et al (2018) da cuenta de que las/los estudiantes extranjeros tienen un mejor desempeño con respecto a repitencia escolar de cursos que sus compañeros/as no inmigrantes, y que, en cuanto a las expectativas que las/los padres/madres tienen de ellos/as, no hay diferencias entre ambos grupos. Además, plantea que, en las aulas donde existe menor proporción de estudiantes inmigrantes, este grupo tiende a ser ignorado y/o aislado, mientras que, con proporciones medias, hay una mejor integración social de las/los estudiantes con sus compañeros/as, y en los casos en los que esta proporción es mayor, el grupo tiende a ser rechazado por sus pares.

Respecto a las interacciones y percepciones docente-estudiante, la literatura subraya la presencia de sesgos en la percepción de los/las docentes con respecto a las/os estudiantes inmigrantes, a quienes se les atribuyen “déficits académicos y de comportamiento que dificultan su proceso de inclusión y su plena participación en las escuelas” (Cerón et al, 2017: 242). Estas percepciones tienden a variar en cuanto al país de origen de las/los estudiantes. Entonces, a estudiantes peruanos/as se les atribuyen comportamientos “sumisos” (Tijoux, 2013a; Tijoux 2013b), a estudiantes colombianos/as comportamientos “alegres”, y a estudiantes venezolanos/as un carácter conflictivo, etc. (Cerón et al, 2017). Estos hallazgos

se condicen con los análisis del estudio de Ortega et al (2020), que muestra que los/las estudiantes peruanos/as ocupan un lugar periférico en las redes de interacción docente-estudiante en el aula; que los/las estudiantes de origen caribeño son activos al iniciar interacciones pedagógicas con las/os docentes más frecuentemente, y que estudiantes haitianos/as y ecuatorianos/as reciben mayor atención de parte de los/las docentes, en comparación a estudiantes no inmigrantes, cuando se trata de interacciones administrativas o de entrega de instrucciones. Además, la investigación de Meeus, Gonzáles y Manzi (2016), da cuenta de brechas educativas en docentes y estudiantes con respecto al tono de piel de las/os estudiantes. De esta forma, estudiantes “morenos/as” tienden a ser relacionados con menores rendimientos, menores posibilidades de ingresar a la universidad, y con menor probabilidad de encontrar trabajo, que sus pares “blancos”. Estas expectativas diferenciadas se relacionarían con rendimientos académicos bajos para estudiantes “morenos” (Meeus et al, 2016), lo que sugiere que podría darse el efecto Pigmalión en la educación (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Con respecto a los/as estudiantes haitianos/as, las investigaciones de Pávez-Soto, Ortiz-López y Domaica (2019), y Pávez-Soto, Ortiz-López, Jara, Olguín y Domaica (2018), encuentran que los/as estudiantes de este país de origen serían principal objeto de estigmatización y asistencialismo en los discursos de los/as profesionales entrevistados/as. Se pueden reconocer los estigmas por racialización de los/as estudiantes haitianos/as, pero también se reconoce la barrera idiomática como una de las barreras más complejas que deben enfrentar (Pávez-Soto et al, 2018). Al ser el español una segunda lengua de estos/as estudiantes, mientras que el idioma oficial de instrucción escolar es el español, se genera un aislamiento de ellos/as, y además se evidencia una situación de poder donde la adquisición de conocimientos se ve dificultada por el idioma (Pávez-Soto et al, 2018). Por último, los/as estudiantes haitianos/as deben enfrentarse al temor por no poder expresar sentimientos ni emociones de manera adecuada; al miedo de recibir burlas de sus compañeros/as por no tener completamente incorporado el idioma; y al desconocimiento de las normas idiomáticas (Pávez-Soto et al, 2018).

Las expectativas diferenciadas revelan sesgos tanto de carácter implícito como explícito, lo que se condice con el estudio de Salas et al (2017), donde, el 40% de las/os estudiantes locales encuestados considera que las/os estudiantes inmigrantes afectarían de forma negativa el rendimiento del grupo curso. Con respecto a las/os docentes, las respuestas afirmativas para la misma variable serían un 35%. Por otro lado, las/os estudiantes inmigrantes reportan sentirse discriminados/as por docentes. Finalmente, se constató que, a mayor contacto entre estudiantes locales e inmigrantes decrecería el prejuicio negativo hacia estudiantes inmigrantes, en comparación a establecimientos con menos proporción de estudiantes inmigrantes (Salas et al, 2017). Este último dato resulta relevante en tanto da cuenta de una variabilidad del prejuicio hacia estudiantes inmigrantes dependiendo de la proporción de estos/as estudiantes en las aulas.

Las diferencias y brechas de inclusión entre estudiantes inmigrantes y no inmigrantes son correlato de una cultura racista, un Estado que promueve una visión de cultura homogénea y unitaria, y condiciones institucionales que permiten la exclusión y discriminación ante lo que se define como otredad, que debe ser eliminada a partir de su asimilación y/o discriminación, y donde la inmigración se asocia simbólicamente a un racismo con raíces históricas y culturales (ej. Cerón et al, 2017; Matus & Rojas, 2015).

IV.4. Evidencia sobre la inclusión educativa en la intersección género y origen inmigrante

La evidencia recopilada y presentada sobre la inclusión educacional, tanto de estudiantes mujeres como de estudiantes inmigrantes, da cuenta de hallazgos sistemáticos de exclusión educativa relativa en ambos grupos, basados en el racismo y en una cultura machista. Sin embargo, las/os individuos y sus circunstancias de desarrollo no son unidimensionales. Por el contrario, se puede hablar de múltiples dimensiones y sistemas de opresión que actúan a la vez (Lugones, 2005). A continuación, se presentan algunos estudios internacionales que han utilizado esta perspectiva interseccional.

El estudio titulado “Teacher’s Bias Against the Mathematical Ability of Female, Black and Hispanic Students” (Copur-Gencturk et al, 2019), llevado a cabo en Estados Unidos, hace un

análisis a partir de la distinción de sesgos explícitos e implícitos de parte de las/los docentes en relación con las habilidades en el área de matemáticas de sus estudiantes, considerando las categorías de género y diferencias étnicas para estudiantes “de color” y estudiantes “hispanicos”. Los investigadores plantearon problemas matemáticos con resultados incorrectos, correctos y parcialmente correctos, y se le pidió a las/los docentes que identificaran cada resultado a nombres que “sonaban” de estudiantes blancos, “de color”, o “hispanicos”, de varones y de mujeres. Los resultados fueron que el total de docentes no mostraban sesgos al clasificar los resultados. Sin embargo, docentes no blancos mostraron sesgos al predecir las habilidades de los estudiantes en respuestas parcialmente correctas, también hicieron predicciones más altas sobre el desempeño de estudiantes hombres o blancos, en comparación a estudiantes mujeres “negras/os” o “hispanicos/as”.

En la investigación de Pérez, Delgado, Rodríguez De Jesús, Updegraff & Umaña (2016), en Estados Unidos, hace un análisis de las aspiraciones educacionales a lo largo de los años, de estudiantes mexicanos/as desde una perspectiva interseccional donde se toman en consideración el origen inmigrante, el género y el estatus socioeconómico. Los resultados de la investigación dan cuenta de que las expectativas de estudiantes inmigrantes tienen una trayectoria curvilínea que va desde grandes expectativas al principio de la adolescencia (12 años), para luego caer a expectativas por debajo de sus pares nativos estadounidenses, posteriormente incrementar hacia los 19 años y llegar a una expectativa similar (grado de bachillerato) a sus pares estadounidenses. En cuanto a expectativas por género, las estudiantes mantienen expectativas en caída, mientras que los estudiantes varones poseen una trayectoria curvilínea que termina hacia los 20 años, superando las expectativas de sus pares mujeres. Al examinar el género y origen inmigrante se visibilizan trayectorias de expectativas decrecientes en mujeres inmigrantes, mientras que sus pares no inmigrantes mujeres muestran trayectorias de expectativas mayores a las primeras, y muy a la par con estudiantes hombres estadounidenses, con una brecha que se va cerrando hacia los 20 años. Por último, los estudiantes hombres inmigrantes poseen expectativas curvilíneas que hacia los 14 años se encuentran por debajo a las trayectorias de los grupos mencionados, pero que hacia los 17 años se elevan hacia valores de expectativas cercanos, a alcanzar el grado de máster, superando al grupo de nativos estadounidenses.

Por otra parte, el estudio llevado a cabo por Ann Phoenix (2009) da cuenta de las narrativas de adultos inmigrantes sobre su experiencia en el sistema escolar británico. La investigación se llevó a cabo desde la perspectiva de los feminismos decoloniales y concluye que las personas entrevistadas hacen su llegada al sistema educacional británico en un contexto de racismo generalizado que les construía como otredad y como estudiantes problemáticos. Las mujeres de origen inmigrante agregan que sus vivencias en la escuela no les permitieron considerarse a sí mismas como estudiantes apropiadas. Esta construcción de sí mismas, permeadas por los procesos de sexualización y racialización a los cuales se vieron expuestas, inscribe en ellas la imposibilidad verse y ser vistas como personas completas.

Por último, la investigación realizada por Morris y Perry (2017) hace un análisis de las relaciones de manejo de la disciplina entre docentes y estudiantes mujeres afrodescendientes en escuelas estadounidenses. En este estudio se concluye que, en general, las estudiantes mujeres afrodescendientes se ven enfrentadas a más llamados de atención, suspensiones, y castigos que las estudiantes mujeres blancas, latinas y orientales, y más que sus compañeros hombres. Como explicación a estas disparidades, Morris y Perry (2017) proponen que los comportamientos de las estudiantes mujeres afrodescendientes son desproporcionadamente castigados, dado que sus acciones serían percibidas como transgresoras de los estándares normativos y racializados de feminidad.

En las investigaciones revisadas, llevadas a cabo en su mayoría en Estados Unidos, las experiencias de estudiantes tienden a ser más excluyentes para estudiantes inmigrantes o diversos étnicamente y mujeres, en comparación a sus pares. Sin embargo, también existen algunos estudios en los que las estudiantes mujeres logran tener ventajas académicas con respecto a sus pares varones inmigrantes (ej. Qian, Buchmann & Zhang, 2018; Fleischmann & Kristen, 2014).

Esto evidencia que, en general, las situaciones de exclusión las tienden a enfrentar, en mayor medida, las estudiantes mujeres inmigrantes, afectándolas tanto en el ámbito socioemocional como académico. De este modo, las expectativas sobre estos/as estudiantes, de parte de sus

familias (Mogu rou & Santelli, 2015), y de las/los docentes, inciden en comportamientos orientados al logro académico de forma diferenciada si la/el estudiante es varón o mujer, y si es inmigrante o no inmigrante (Pérez et al, 2016).

En Chile, cabe destacar la sexualización de estudiantes inmigrantes colombianas, tal y como se encuentra en la investigación llevada a cabo por Pávez-Soto et al (2019). En esta, la racialización de las estudiantes colombianas se ve acompañada de una perspectiva biologicista del género de las estudiantes afrocolombianas. A través de discursos, los/as docentes reconstruyen las corporalidades femeninas como objetos sexuales, que deben ser disciplinados al estereotipo de feminidad chilena.

Como se mencionó anteriormente, las expectativas de las/os docentes, respecto de sus estudiantes mujeres y/o inmigrantes tienen repercusiones en el rendimiento estudiantil, llevando a corroborar los planteamientos de la profecía autocumplida (Copur-Gencturk et al, 2019). Estas expectativas son construidas socioculturalmente y psicológicamente en relaciones de poder, en las cuáles los grupos subalternos asumen la carencia impuesta por quienes ostentan los privilegios (Phoenix, 2009), lo que se asocia a trayectorias desfavorables desde el punto de vista de sus ocupaciones en su vida adulta (Feliciano & Rumbaut, 2005). Sin embargo, esto no es una característica esencial de estos grupos subalternos, ya que como dan cuenta algunas investigaciones, la “brecha interseccional” tiende a disminuir en algunos países europeos (Fleischmann & Kristen, 2014), lo que está asociado a políticas laborales que buscan disminuir las brechas de género y políticas educativas con enfoques inclusivos (Fleischmann & Kristen, 2014; Mizala, 2018), así como también a las estructuras de oportunidades en los distintos países (Else-Quest, Hyde & Linn, 2010; Fryer & Levitt, 2010; van Langen, Bosker & Dekkers, 2006).

De la revisión de la literatura con respecto a la inclusión de estudiantes mujeres y estudiantes inmigrantes, por separado, y desde una perspectiva interseccional, se da cuenta de que, si bien existen diferentes e importantes aportes en cuanto al estudio de las brechas en inclusión tomando en cuenta estudiantes inmigrantes y mujeres, desde la perspectiva interseccional, no hay estudios que analicen con detalle las interacciones docente-estudiante en el aula, desde

esta perspectiva, en Chile. La principal contribución de este estudio apunta hacia ese esfuerzo. A continuación, se presentan la pregunta y objetivos de la presente investigación.

V. Pregunta y objetivos de la investigación

En base a la revisión de la literatura, se plantea la siguiente pregunta, y los siguientes objetivos de investigación:

- ¿Cómo se estructuran las interacciones docente-estudiante teniendo en cuenta el género y el origen inmigrante de los/as estudiantes en aulas de matemáticas chilenas?⁶

El objetivo general de la investigación fue:

- Analizar los patrones de las interacciones docente-estudiante según el género y el origen inmigrante de los/as estudiantes en aulas de matemáticas chilenas.

Del objetivo general propuesto se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Describir las interacciones docente-estudiante en una muestra de aulas de matemáticas chilenas.
- Analizar las diferencias estadísticas en la frecuencia de interacciones docente-estudiante por contenido de interacción, según el género y el origen inmigrante de las/los estudiantes.
- Estimar el efecto de la interacción estadística género-origen inmigrante, y de las interacciones estadísticas género-país de origen, en la frecuencia de las interacciones docente-estudiante en el aula.
- Explorar la variación entre aulas del efecto de los efectos de interacción estadística género-origen e inmigrante/país de origen en la frecuencia de interacciones docente-estudiante en el aula.

⁶ En el presente estudio se utiliza el término “interacción” en dos sentidos diferentes: En primer lugar, como el efecto estadístico de combinación de dos efectos principales (en este estudio, del género y el origen inmigrante de las/los estudiantes), conocido como efecto de moderación. En segundo lugar, como conjuntos de intercambios verbales que ocurren entre las/los estudiantes y la/el docente, dentro del contexto del aula escolar. De todos modos, al referir al efecto estadístico, se utilizará el concepto “interacción estadística”, para evitar confusiones.

VI. Hipótesis

De la revisión de la literatura, se desprenden las siguientes hipótesis a ser estudiadas:

H1: Las frecuencias de interacciones profesor-estudiante de distinto contenido variarán al comparar a estudiantes niñas de origen inmigrante, en relación a niñas y niños sin origen inmigrante, y niños de origen inmigrante, siendo menos frecuentes para el primer grupo.

H2: Existirán diferencias en la frecuencia relativa de interacciones docente-estudiante considerando la variable Niña y su interacción estadística con el País de Origen de los/as estudiantes.

H3: Existirá variación entre aulas en el efecto de la interacción estadística de las variables género y origen inmigrante/país de origen.

H4: Aulas con mayor proporción de estudiantes de origen inmigrante y con mayor proporción de estudiantes mujeres serán más inclusivas de las niñas inmigrantes. Además, las aulas con docentes que tengan actitudes menos negativas respecto a la diversidad en las aulas serán más inclusivas de las niñas inmigrantes.

VII. Relevancia de la investigación

Esta investigación contribuye a la discusión sobre la inclusión educativa de estudiantes desde una perspectiva interseccional. Este es el primer estudio en la literatura chilena que aborda la inclusión en las interacciones docente-estudiante en el aula teniendo en cuenta el género y el origen inmigrante de las/os estudiantes, de manera combinada, desde una perspectiva interseccional y cuantitativa, y uno de los pocos a nivel internacional (Boda & Ortega, 2021). Además, el presente trabajo busca enriquecer la discusión teórico-empírica desde los conceptos de inclusión escolar, interacciones docente-estudiante y el debate en torno al interseccionalismo género-origen inmigrante.

Con respecto a su relevancia metodológica, esta investigación contribuye a visibilizar procesos y patrones sistemáticos dentro del aula a partir de análisis cuantitativos, como se señala a continuación:

- En primer lugar, se utilizan datos de observación sistemática de aulas y codificación de las interacciones docente-estudiante.
- En segundo lugar, Propone un análisis detallado de las interacciones docente-estudiante, distinguiendo por contenido de la interacción.
- En tercer lugar, se analizan las variaciones de las frecuencias relativas de las interacciones docente-estudiante, utilizando modelos multinivel.
- En cuarto lugar, se utilizan efectos moderadores entre las variables de género y origen inmigrante.
- Por último, contribuye a la discusión metodológica cuantitativa en investigaciones interseccionales en el campo de la sociología de la educación.

Con respecto a la relevancia política, se plantea la posibilidad de que esta investigación sirva para informar políticas y prácticas educativas en contextos crecientemente diversos como el chileno. En particular, la importancia de fortalecer la formación docente, inicial y continua, para evidenciar e intentar modificar los sesgos con los que operan los/as docentes en las aulas. Lo anterior, para avanzar en la creación de estrategias dentro del aula que promuevan la inclusión de todos/as los/as estudiantes en las interacciones en el aula; de herramientas que permitan evidenciar sesgos docentes en el aula; de diseño y evaluación de intervenciones que

permitan disminuir y eventualmente eliminar estos sesgos, prejuicios, estereotipos, estigmas de las/os docentes, con respecto a sus estudiantes, etc. (Boda & Ortega, 2021; Flores, 2015).

VIII. Marco Metodológico

Para esta investigación se utilizaron modelos multinivel para variables con distribución de Poisson, en las que se exploró el efecto moderador de las variables género y origen inmigrante en la frecuencia de las interacciones docente-estudiante, y su variación entre aulas. Además, se toman en cuenta interacciones entre niveles (cross-level interaction effects; Aguinis, Gottfredson & Culpepper, 2013). Esto, teniendo en cuenta las recomendaciones de la literatura que discute las metodologías cuantitativas interseccionales y modelos multinivel mixtos (Aguini et al, 2013; Scott & Siltanen, 2016), que se discuten a continuación.

- Con respecto a considerar las variaciones entre aulas e interacciones entre niveles; la perspectiva interseccional menciona que las experiencias de las/los individuos están determinadas relacionamente por los espacios sociales en los que ellos/ellas se desenvuelven. Por esta razón, cada aula implica una configuración distinta de las experiencias de los/las diversos/as actores que las componen (Crenshaw, 1991; Lugones, 2005). Por otro lado, a partir de la revisión bibliográfica se ha evidenciado que las actitudes de las/os docentes hacia la diversidad explicarían parte importante de la inclusión de las/os estudiantes en las aulas.
- Se tomó en cuenta el país de origen de los/as estudiantes en el análisis comparativo de las interacciones. Esto, porque la literatura nacional con respecto a la inclusión de inmigrantes menciona sesgos de parte de las/os docentes de acuerdo con las identidades nacionales de sus estudiantes (ej. Cerón et al, 2017; Tijoux, 2013a; Ortega et al, 2020).
- Además, se realizó un análisis comparativo de la frecuencia y contenido de estas interacciones considerando las diversas identidades de las/los estudiantes (tomando en cuenta el género, el origen inmigrante, y su combinación, como también el país de origen). Las interacciones docente-estudiante fueron analizadas de acuerdo con el contenido de interacción, distinguiéndose: Interacciones de manejo de la conducta, Interacciones de carácter administrativo, Interacciones de entrega de instrucciones, e

Interacciones pedagógicas. Esto, dado que la evidencia muestra que el contenido de las interacciones docente-estudiante tienden a variar dependiendo del género y del origen inmigrante de las/os estudiantes (Ortega, Treviño & Gelber, 2020; Ortega et al, 2020).

- Por último, teniendo en cuenta que la identidad de los/as estudiantes se produce y reproduce en el espacio social de las interacciones en el aula (ej. Anderson, 1996), y que estas identidades se construyen en relación con las demás identidades de dichas aulas, los modelos serán estimados para cada país de origen por separado. De esta manera, aquellas variaciones que surjan para las identidades de niñas por país de origen podrán ser comparadas con los estudiantes hombres de su mismo país de origen, con respecto al resto de estudiantes niñas, y con respecto a los varones de otros países de origen.
- Si bien, lo anterior resta la posibilidad de hacer comparaciones entre modelos, ya que el ajuste de estos no es equiparable estadísticamente, se podrán visibilizar diferencias en los efectos principales de las variables para cada una de las identidades por país de origen, por separado, entregando más detalle de los patrones de las interacciones docente-estudiante.

VIII.1. Muestra

La muestra que se utilizó en esta investigación proviene de las investigaciones de Ortega, Treviño y Gelber (2020), y Ortega et al (2020). Esta consiste en 37 clases de matemáticas de 7mo básico, en escuelas municipales chilenas, con un total de 897 estudiantes, con edades que varían entre los 12 y 13 años aproximadamente. Estas escuelas pertenecen a las cinco comunas con mayor proporción de estudiantes inmigrantes en Santiago (con un promedio del 42.71% de estudiantes inmigrantes en el aula, y que varía entre 3.33% y 89.47%).

La participación en la investigación fue voluntarias. Los directores de 75 escuelas elegibles fueron invitados a participar en la investigación. En las 50 escuelas en las que el director autorizó la participación, los 55 profesores de matemáticas de 7mo básico dieron su consentimiento. Sin embargo, solo 36 aulas fueron parte de los análisis reportados en esta investigación (Ortega et al, 2020b).

Con respecto a la composición de estudiantes en la muestra, el país de origen de los 897 estudiantes se distribuye según la Tabla 1. En términos generales, la mayoría de los/as estudiantes (n=504) son chilenos/as, luego, estudiantes peruanos/as (n=195); venezolanos/as (n=58); y colombianos/as (n=48), sumando un 90% de la muestra. Por otro lado, el 10% de la muestra de estudiantes inmigrantes corresponde a estudiantes de Bolivia, Haití, Ecuador, República Dominicana, entre otros países. Cabe destacar que la mayor parte de los/as estudiantes de origen inmigrante (43% del total de estudiantes), provienen de países Latinoamericanos, frente al 56.2% de estudiantes chilenos.

Tabla 1.

Número de estudiantes según país de origen.

País origen	Chile	Perú	Bolivia	Colombia	Haití	Ecuador	Venezuela	República Dominicana	Otros países	Perdidos	TOTAL
N° estudiantes	504	195	10	49	21	13	59	17	19	10	897
% estudiantes	56.2	21.7	1.1	5.4	2.3	1.4	6.5	1.8	2.1	1.5	100

Con respecto a su género, las estudiantes autoidentificadas como mujeres representan un 44.7% (n = 401) (fluctuando entre un 26.6% y un 70%) de la muestra, mientras que varones, 55.3% (n = 496); y las mujeres inmigrantes, representan un 22% de la muestra (n = 197).

En la Tabla 2, se muestran estadísticos descriptivos de las principales variables, para las aulas muestreadas. De manera preliminar se puede observar que los docentes son quienes concentran la mayor cantidad de interacciones iniciadas, en promedio.

Tabla 2.

Características de aulas muestreadas (n=36 aulas).

	N° Est.	% Est. Inm.	N° de países de origen	% Est. Niñas	% Est. Inm. niñas	N° de interacciones doc-est.	N° Int. iniciadas por doc.	N° Int. iniciadas por est.
Media	24.91	42.71	4.61	45.04	21.05	132.4	73	59.4
Mediana	24	34.48	5	45.83	16.5	133	68	57.5
Desviación Estándar	7.11	27.06	1.57	11.07	16.4	43.4	37.5	23.6
Mínimo	14	3.33	2	26.66	0	33	6	23
Máximo	44	89.47	8	70	47.36	204	165	106

VIII.2. Variables

Variables de interacciones docente-estudiante

Corresponden a las variables dependientes de la investigación, y refieren a la frecuencia de interacciones con el/la docente. Se consideran por separado las interacciones iniciadas por docentes de las iniciadas por estudiantes. Se define interacción como “todos aquellos intercambios entre el docente y estudiante con al menos un turno verbal” (Ortega et al, 2020: 14).

Las interacciones observadas fueron codificadas a partir de adaptaciones a los códigos del Brophy-Good Dyadic Child Interaction System, realizadas en el contexto de estudios previos (Ortega, Treviño & Gelber 2020a; Ortega, et al 2020b). Así, se caracterizaron los siguientes aspectos de cada interacción:

- **Iniciador de la interacción:** Indicador dicotómico que registra si el/la estudiante (1) o el/la docente (0) realizó el primer turno de la interacción.
- **Contenido de la interacción:** Variable categórica que especifica el foco temático principal de la interacción. Se distinguen las siguientes categorías:
 - **Manejo de la conducta:** interacciones centradas en la regulación del comportamiento en el aula, como controlar (llamados de atención, por ejemplo), alentar y redireccionar el comportamiento. Estas interacciones solo fueron iniciadas por docentes en la muestra.
 - **Administrativo:** Interacciones enfocadas en tareas administrativas o de gestión del aula como tomar asistencia, explicación de la estructura de la clase, distribución de materiales, etc.
 - **Entrega de Instrucciones:** Interacciones centradas en la gestión específica de actividades de instrucción y explicación de cómo realizarlas.

- Pedagógico: Interacciones referidas al contenido o habilidad pedagógica abordada. Se centran en el proceso de enseñanza académica.
 - Preguntas abiertas: Las interacciones pedagógicas se codificaron como preguntas abiertas cuando se trató de preguntas o afirmaciones que implicaban la participación verbal amplia desde las/los estudiantes. Estas son consideradas como interacciones pedagógicas de mayor calidad, al implicar mayor desafío cognitivo y promover una participación más activa de los/las estudiantes (Ortega et al, 2020). Estas interacciones solo fueron iniciadas por Docentes en la muestra.

VARIABLES DE NIVEL DE ESTUDIANTE

Se consideraron las siguientes características de las/los estudiantes en los análisis:

- Origen Inmigrante: Variable dicotómica que indica si el/la estudiante, como también su padre y madre nacieron en Chile (0), o si el estudiante, su padre o su madre nacieron fuera de Chile (1). Se consideran estudiantes de origen inmigrante a estudiantes que son inmigrantes de primera o segunda generación.
- País de Origen: Una serie de variables dicotómicas que indican el país de origen de las/los estudiantes. Países con menos de 10 estudiantes en la muestra fueron clasificados como “Otros países”. Chile fue utilizado como categoría base.
- Niña: Refiere al género autoreportado de las/los estudiantes. Distingue entre niños (0) y niñas (1).

Se consideraron las siguientes variables de control:

- Lenguaje hablado en el hogar: variable dicotómica que distingue si el principal lenguaje hablado por el/la estudiante en su hogar es español (0) u otro (1). La evidencia muestra que la inclusión de estudiantes puede verse dificultada cuando las/os estudiantes son multilingües (ej. Langeloo, et al, 2019; Pávez-Soto et al, 2018).
- Educación Universitaria de Padres: Variable dicotómica que indica si al menos el padre o la madre o tutores/as asistió a la universidad (1) o no (0). Esto considerando que los capitales culturales disponibles en la familia pueden afectar positivamente el rendimiento de las/os estudiantes (Bourdieu & Passeron, 1996).

- Fila: Refiere a la fila en la que el/la estudiante estuvo sentado/a durante la mayor parte de la clase. Varía de 1 (primera fila) hasta el número total de filas (8 siendo el máximo en la muestra). La evidencia da cuenta de variaciones en la participación en clases y el logro académico en relación con la proximidad estudiante-docente (Tagliacollo, Volpato & Pereira, 2010).
- Puntaje en matemáticas: Puntaje en la prueba estandarizada de matemáticas aplicada en las aulas grabadas, SEPA, desarrollada por el Centro de Medición MIDE UC de la Pontificia Universidad Católica (Manzi, García & Godoy, 2017). Los puntajes fueron centrados a la media grupal (promedio del grupo de estudiantes del curso de pertenencia). Se toma en cuenta a modo de separar la estimación del efecto del género y del origen inmigrante, del efecto del rendimiento académico.

Variables a nivel de aula.

Se consideraron las siguientes características de aula en los análisis.

- Proporción de estudiantes de origen inmigrante: Número de estudiantes de origen inmigrante en el aula dividido por el número total de estudiantes en el aula. Variable centrada a la media de la muestra. Esta variable se eleva al cuadrado para evaluar los efectos no lineales de la composición del aula.
- Proporción de Niñas: Número de niñas en el aula dividido por el número total de estudiantes en el aula.
- Actitudes docentes hacia la diversidad en el aula (ADD): Escala aplicada a los docentes a través de cuestionarios. Consiste en un puntaje calculado de cuatro ítems de escalas Likert⁷. La escala muestra alta consistencia interna para la muestra (Alpha de Cronbach = .88). Mientras más alto el puntaje en esta escala, más negativas son las actitudes docentes hacia diversidad en el aula.
- Tamaño del aula: Refiere al número total de estudiantes en el aula.

⁷ Ver Tabla 1, en sección Anexos.

VIII.3. Recolección de datos

La recolección de los datos se realizó entre marzo y abril de 2018, a principios del año escolar. A los/as estudiantes se les aplicó una prueba estandarizada de matemáticas y un cuestionario de caracterización. A las/os docentes también se les aplicó un cuestionario de caracterización, que incluyó los ítems de la escala de actitudes hacia la diversidad en el aula.

Los datos de caracterización fueron validados con las bases de datos de matrícula del MINEDUC. Además, se grabaron y codificaron clases regulares de matemáticas de los docentes participantes, que duraron aproximadamente 80 minutos. Por último, los/as participantes no fueron notificados/as del foco específico de la investigación, para evitar sesgos en el comportamiento por deseabilidad social. La investigación fue aprobada por el Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

VIII.4. Procedimiento

Se codificaron las interacciones docente-estudiante de las clases grabadas mediante un protocolo de observación, inspirado en el Brophy-Good Dyadic Child Interaction System (Brophy & Good, 1974), donde se identifica al estudiante con el que el/la docente interactúa con un número identificador. Este indica la posición del estudiante en la distribución de asientos en la sala. Se registran un total de 5.031 interacciones docente-estudiante.

De las 36 aulas grabadas y analizadas en la investigación, una muestra aleatoria del 23,5% de los videos ($n_{aulas} = 9$, $n_{estudiantes} = 218$), fue codificado dos veces para calcular la confiabilidad de los codificadores. El nivel de acuerdo de los codificadores fue monitoreado y se realizaron reuniones para resolver desacuerdos durante el proceso de codificación. La confiabilidad de los codificadores fue analizada para los diferentes tipos de Interacciones Docente-Estudiante definidas anteriormente, usando medidas de Correlación entre Clases (ICC). Como se muestra en la Tabla A2 en la sección de Anexos, los ICC resultantes se encuentran en rangos considerados moderados a excelentes ($ICC = 0,53-0,82$) (Koo & Li, 2016).

VIII.5. Análisis

Se compararon las frecuencias de las interacciones docente-estudiante en los distintos tipos de interacciones según el género y el origen inmigrante. Dado que la frecuencia de las interacciones tiene una distribución de Poisson (ver figuras 1 y 2), se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, para comparaciones simples entre grupos (ver Tabla A3 y A4 en la sección de Anexos).

Figura 1.

Distribución del número de Interacciones Iniciadas por Docentes. Elaboración propia.

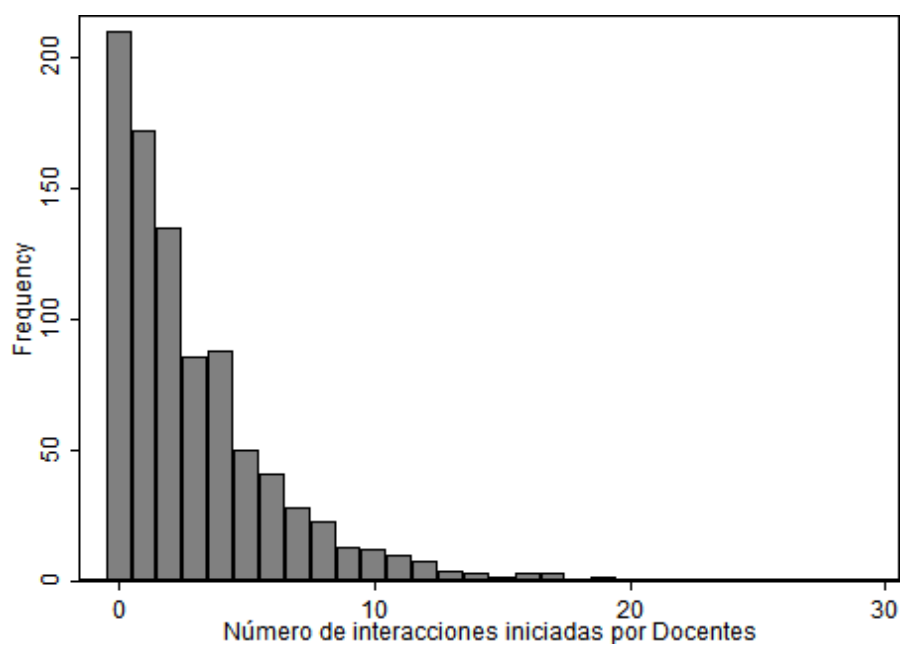
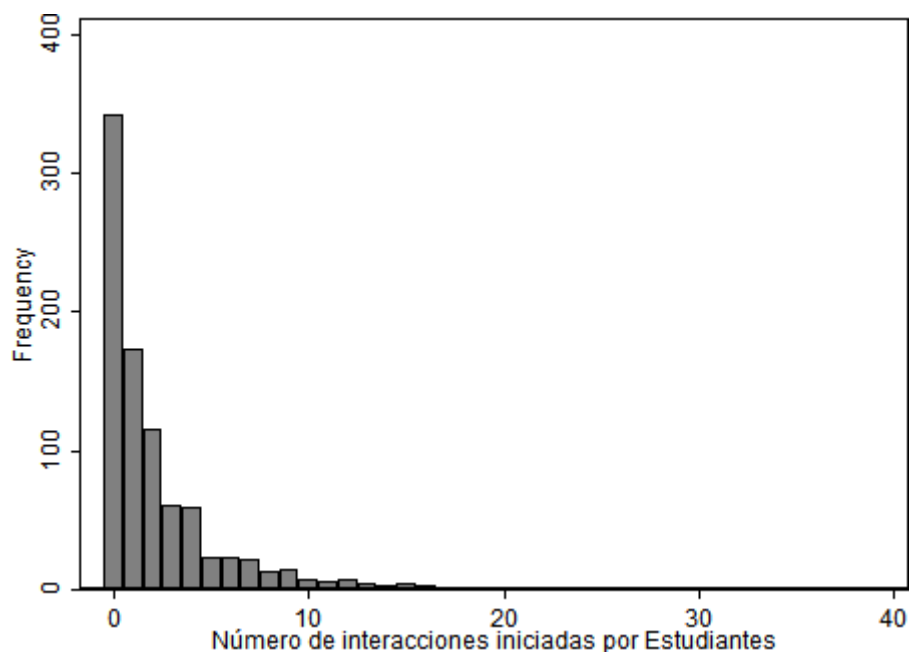


Figura 2.

Distribución del número de Interacciones Iniciadas por Estudiantes. Elaboración propia.



Se analizó de forma separada las interacciones iniciadas por docentes de las iniciadas por estudiantes. Además, se llevaron a cabo análisis separados por contenido de interacción. De esta forma, se modelaron nueve tipos de interacciones

- Interacciones iniciadas por docente: Interacciones Totales, Pedagógicas, Administrativas, Manejo de Conducta, e Instrucciones.
- Interacciones iniciadas por estudiante: Interacciones Totales, Pedagógicas, Administrativas, Instrucciones.

Luego, se llevaron a cabo análisis multinivel (dado que la estructura de los datos consiste en estudiantes anidados dentro de aulas), usando modelos de regresión de Poisson de intercepto aleatorio (Hox, 2002; Snijders & Bosker, 2004). Esto, dada la estructura jerárquica de los datos, la distribución de la frecuencia de las interacciones, y para modelar explícitamente la dependencia de estudiantes en una misma aula.

Siguiendo las recomendaciones de Aguinis et al (2013), los análisis comenzaron desde un modelo nulo (modelo 0), para luego avanzar en complejidad (Aguinis et al, 2013).

Todos los modelos presentados a continuación se calculan en primer lugar considerando las interacciones totales, como también el contenido de interacción, primero, iniciadas por docentes y luego, iniciadas por estudiantes. Además, se debe considerar que, en un primer momento, los modelos son procesados con la variable Origen Inmigrante. En un segundo momento se considera la variable País de Origen como reemplazo de la variable Origen Inmigrante, para poder tener en cuenta los efectos del país de origen de los/as estudiantes de forma separada, tal y como llevan a cabo Ortega et al (2020b) en su investigación.

Para el Modelo 1, se incluyeron los efectos fijos de las variables Niña, Origen Inmigrante/País de Origen. Así, como se muestra en la Ecuación (1), el número esperado de interacciones con el docente y_{ij} para el estudiante i en el aula j es especificado como un modelo log-lineal y se incluye un intercepto aleatorio a nivel del aula u_{1j} .

Ecuación (1)⁸

$$\ln(y_{ij}) = \beta_1 + \beta_2 \text{Niña}_{2ij} + \beta_3 \text{OrigenInmigrante}_{3ij} + u_{1j}$$

En este modelo se asume que u_{1j} y las covariables son independientes, que u_{1j} son independientes entre las aulas j , que la distribución del intercepto aleatorio es gaussiana y de varianza $\sigma^2_{\mu_1}$, y que la distribución condicional de la variable dependiente, dados los efectos aleatorios, es Poisson.

En el Modelo 2, expresado por la Ecuación (2), se agregaron las variables de control al Modelo 1. Estas corresponden a variables de nivel estudiante y son agregadas para evaluar si

⁸ Para la escritura de las ecuaciones correspondientes a todos los modelos descritos, para no causar confusiones con los signos de las operaciones, se escribe la variable Origen Inmigrante solamente, sin repetir la ecuación con la variable País de Origen. Lo anterior solo en términos de escritura, ya que los modelos descritos fueron calculados para ambas variables referidas.

aparece o persiste algún efecto significativo de las variables Niña y Origen Inmigrante/País de Origen después de ingresar las variables de control.

Ecuación (2)

$$\ln(y_{ij}) = \beta_1 + \beta_2 \text{Niña}_{2ij} + \beta_3 \text{OrigenInmigrante}_{3ij} + \beta_4 \text{LenguajeHabladoHogar}_{4ij} + \beta_5 \text{EducaciónPadres}_{5ij} + \beta_6 \text{Fila}_{6ij} + \beta_7 \text{PuntajeMatemáticas}_{7ij} + u_{1j}$$

En el Modelo 3, expresado en la Ecuación (3), se agregan al modelo las variables de nivel 2 para calcular los efectos de estas en el modelo.

Ecuación (3)

$$\ln(y_{ij}) = \beta_1 + \beta_2 \text{Niña}_{2ij} + \beta_3 \text{OrigenInmigrante}_{3ij} + \beta_4 \text{LenguajeHabladoHogar}_{4ij} + \beta_5 \text{EducaciónPadres}_{5ij} + \beta_6 \text{Fila}_{6ij} + \beta_7 \text{PuntajeMatemáticas}_{7ij} + \beta_8 \text{ProporciónInmigrantes}_{8ij} + \beta_9 \text{ProporciónNiñas}_{9ij} + \beta_{10} \text{ActitudDocenteDiversidad}_{10ij} + \beta_{11} \text{TamañoAula}_{11ij} + u_{1j}$$

En el Modelo 4, expresado en la Ecuación (4), se agrega la interacción entre las variables Niña y Origen Inmigrante/País de Origen. Con esto, se pretende evaluar el efecto moderador del origen migrante en la relación entre el género y la frecuencia de las interacciones (Hayes, 2013).

Ecuación (4)

$$\ln(y_{ij}) = \beta_1 + \beta_2 \text{Niña}_{2ij} + \beta_3 \text{OrigenInmigrante}_{3ij} + \beta_4 \text{Niña}_{2ij} \times \text{OrigenInmigrante}_{3ij} + \beta_5 \text{LenguajeHabladoHogar}_{5ij} + \beta_6 \text{EducaciónPadres}_{6ij} + \beta_7 \text{Fila}_{7ij} + \beta_8 \text{PuntajeMatemáticas}_{8ij} + \beta_9 \text{ProporciónInmigrantes}_{9ij} + \beta_{10} \text{ProporciónNiñas}_{10ij} + \beta_{11} \text{ActitudDocenteDiversidad}_{11ij} + \beta_{12} \text{TamañoAula}_{12ij} + u_{1j}$$

En el Modelo 5, expresado en la Ecuación (5), se exploró la variación a nivel del aula del promedio de la frecuencia de interacciones docente-estudiante.

Ecuación (5)

$$\ln(y_{ij}) = \beta_1 + \beta_2 \text{Niña}_{2ij} + \beta_3 \text{OrigenInmigrante}_{3ij} + \beta_4 \text{Niña}_{2ij} \times \text{OrigenInmigrante}_{3ij} + \beta_5 \text{LenguajeHabladoHogar}_{5ij} + \beta_6 \text{EducaciónPadres}_{6ij} + \beta_7 \text{Fila}_{7ij} + \beta_8 \text{PuntajeMatemáticas}_{8ij} + \beta_9 \text{ProporciónInmigrantes}_{9ij} + \beta_{10} \text{ProporciónNiñas}_{10ij} + \beta_{11} \text{ActitudDocenteDiversidad}_{11ij} + \beta_{12} \text{TamañoAula}_{12ij} + u_{1j}$$

En el Modelo 6, expresado en la Ecuación (6), se explora el efecto moderador del género y el origen inmigrante del/la estudiante. Para esto se comparó, mediante pruebas de razón de verosimilitud, la bondad de ajuste de los modelos de intercepto aleatorio, que asume que el efecto moderador de género y origen inmigrante del/la estudiante en la frecuencia de interacciones con el docente es el mismo para todas las aulas, con la de un modelo de pendiente aleatoria, que representa el efecto moderador diferencial del género y el origen inmigrante del/la estudiante entre aulas. Para esto, se introdujo un coeficiente aleatorio adicional a nivel del aula u_{2j} para el efecto moderador de las variables Niña y Origen Inmigrante/País de Origen. Además, se agregan cross level-interactions entre la interacción estadística de las variables Niña y Origen Inmigrante/País de Origen y las variables de nivel 2: Proporción Inmigrantes, Proporción Niñas, Actitudes docentes hacia la diversidad en el aula, y Tamaño de Aula. Esto, para evaluar en qué medida la variación de las interacciones docente-estudiante se explica por la interacción estadística entre el efecto moderador de las variables Niña y Origen Inmigrante/País de Origen y las variables de nivel de aula.

Ecuación (6)

$$\begin{aligned} \ln(y_{ij}) = & \beta_1 + \beta_2 \text{Niña}_{2ij} + \beta_3 \text{OrigenInmigrante}_{3ij} + \beta_4 \text{Niña}_{2ij} \text{XOrigenInmigrante}_{3ij} + \\ & \beta_5 \text{LenguajeHabladoHogar}_{5ij} + \beta_6 \text{EducaciónPadres}_{6ij} + \beta_7 \text{Fila}_{7ij} + \beta_8 \text{PuntajeMatemáticas}_{8ij} \\ & + \beta_9 \text{ProporciónInmigrantes}_{9ij} + \beta_{10} \text{ProporciónNiñas}_{10ij} + \beta_{11} \text{ActitudDocenteDiversidad}_{11ij} \\ & \beta_{12} \text{TamañoAula}_{12ij} + \beta_{13} (\text{Niña}_{2ij} \text{XOrigenInmigrante}_{3ij}) \text{XProporciónInmigrantes}_{9ij} + \\ & \beta_{14} (\text{Niña}_{2ij} \text{XOrigenInmigrante}_{3ij}) \text{XProporciónNiñas}_{10ij} + \\ & \beta_{15} (\text{Niña}_{2ij} \text{XOrigenInmigrante}_{3ij}) \text{XActitudDocenteDiversidad}_{11ij} + u_{1j} + \\ & u_{2j} \text{Niña}_{2ij} \text{XOrigenInmigrante}_{3ij} \end{aligned}$$

Esta especificación permite que el efecto moderador del género y el origen inmigrante del/la estudiante $\beta_4 + u_{2j}$ varíe entre las aulas j . Asumimos que, dadas las covariables ingresadas, el intercepto y el coeficiente aleatorio tienen una distribución bivariada normal con media cero y la siguiente matriz de covarianza:

$$\begin{bmatrix} \sigma_{\mu 11}^2 & \sigma_{\mu 12}^2 \\ \sigma_{\mu 21}^2 & \sigma_{\mu 22}^2 \end{bmatrix}, \sigma_{21} = \sigma_{12}$$

Los modelos multinivel se ajustaron usando el comando `xtmepoisson` del paquete `MLT` en `Stata`, que permite trabajar con modelos multinivel con distribución de Poisson, efectos de interacción estadística en variables de un mismo nivel y `cross level-interactions`. Además, se usaron opciones adicionales para obtener errores estándar robustos y coeficientes de regresión exponenciados, que pueden ser interpretados directamente como tasas de incidencia (Ortega, et al, 2020: 20; Rabe-Hesketh & Skrondal, 2008).

Para comparar los ajustes de los modelos se hace uso de la función `lrtest` de `Stata`. De esta manera, cuando los valores de χ^2 tenían un valor $p < 0.05$, entonces se consideró que ajustaban significativamente mejor.

Estos modelos corresponden al modelo 2a, 3a, y 4a.

Modelo 2a:

Ecuación (7)

$$\ln(y_{ij}) = \beta_1 + \beta_2 \text{Niña}_{2ij} + \beta_3 \text{OrigenInmigrante}_{3ij} + \beta_4 \text{LenguajeHabladoHogar}_{4ij} + \beta_5 \text{EducaciónPadres}_{5ij} + \beta_6 \text{Fila}_{6ij} + \beta_7 \text{PuntajeMatemáticas}_{7ij} + u_{1j} + u_{2j} \text{Niña}_{2ij} \text{XOrigenInmigrante}_{3ij}$$

Modelo 3a:

Ecuación (8)

$$\ln(y_{ij}) = \beta_1 + \beta_2 \text{Niña}_{2ij} + \beta_3 \text{OrigenInmigrante}_{3ij} + \beta_4 \text{LenguajeHabladoHogar}_{4ij} + \beta_5 \text{EducaciónPadres}_{5ij} + \beta_6 \text{Fila}_{6ij} + \beta_7 \text{PuntajeMatemáticas}_{7ij} + \beta_8 \text{ProporciónInmigrantes}_{8ij} + \beta_9 \text{ProporciónNiñas}_{9ij} + \beta_{10} \text{ActitudDocenteDiversidad}_{10ij} + \beta_{11} \text{TamañoAula}_{11ij} + u_{1j} + u_{2j} \text{Niña}_{2ij} \text{XOrigenInmigrante}_{3ij}$$

Modelo 4a:

Ecuación (9)

$$\ln(y_{ij}) = \beta_1 + \beta_2 \text{Niña}_{2ij} + \beta_3 \text{OrigenInmigrante}_{3ij} + \beta_4 \text{Niña}_{2ij} \text{XOrigenInmigrante}_{3ij} + \beta_5 \text{LenguajeHabladoHogar}_{5ij} + \beta_6 \text{EducaciónPadres}_{6ij} + \beta_7 \text{Fila}_{7ij} + \beta_8 \text{PuntajeMatemáticas}_{8ij} + \beta_9 \text{ProporciónInmigrantes}_{9ij} + \beta_{10} \text{ProporciónNiñas}_{10ij} + \beta_{11} \text{ActitudDocenteDiversidad}_{11ij} + \beta_{12} \text{TamañoAula}_{12ij} + u_{1j} + u_{2j} \text{Niña}_{2ij} \text{XOrigenInmigrante}_{3ij}$$

IX. Resultados

En esta sección se reportan los principales resultados de los modelos Poisson Multinivel presentados en la sección de Metodología. La presentación de resultados se organiza en dos subsecciones: 9.1 Interacciones iniciadas por Docentes, y 9.2 Interacciones Iniciadas por Estudiantes. En cada una de estas subsecciones se reportan, por separado, los resultados obtenidos para interacciones totales y según contenido de la interacción: Interacciones Pedagógicas, Interacciones pedagógicas abiertas, Interacciones Administrativas, Interacciones de Manejo de Conducta e Interacciones de Instrucciones.

En primera instancia, se presentan los principales resultados de los modelos considerando la variable Origen Inmigrante (Modelos 1 a 6, incluyendo los modelos 2a, 3a, y 4a), y luego los modelos considerando el País de Origen de las/os estudiantes (Modelos 1 a 6, incluyendo los modelos 2a, 3a, y 4a). Dado el alto número de modelos implementados, se describirán solo los modelos que mejor se ajustaron a los datos y los efectos de las variables con tasas de incidencia (Incidence Rate Ratio -TI-) estadísticamente significativas. De esta manera, los resultados de aquellos modelos por País de Origen que no pudieron ser estimados, dada la cantidad baja de interacciones docente-estudiante en la muestra, no serán presentados.

Por último, los modelos correspondientes a las interacciones iniciadas por Estudiantes de tipo Pedagógicas Abiertas y de Manejo de la Conducta no pudieron ser estimados. Lo anterior debido a la baja cantidad de observaciones, para este tipo de interacciones, en la muestra. Por esto, en la sección 9.2 no se presentan estos modelos.

Para el detalle de estos resultados, ver las Tablas A5 a A13 en la sección de Anexos.

IX.1. Interacciones iniciadas por Docentes

Los resultados presentados en la Tabla 3, consisten aquellos modelos de Interacciones iniciadas por Docentes, para cada contenido de interacción, que tuvieron un mejor ajuste en comparación al resto de los modelos. De esta manera, en las filas se presentan las variables, la dirección y significancia de su efecto, y en las columnas se presentan los modelos para cada contenido de interacción.

Tabla 3.

Resumen de Resultados de Modelos Poisson Multinivel para Interacciones iniciadas por Docentes.

	Totales	Pedagógicas	Pedagógicas Abiertas	Manejo Conducta	Instrucciones	Administrativas
Nivel Estudiante						
Niña	(-)***	(-)***	(-)†	(-)***		(-)†
Origen Inmigrante				(-)†		
Lenguaje Hablado en el Hogar	(+)*/†	(+)†	(+)†/**/**			
Fila	(-)***			(-)***		(-)**/**/**
Puntaje SEPA		(+)†	(+)†	(-)†		
Perú	(-)***	(-)***	(-)*	(-)†	(-)†	(-)†
Haití				(-)*		(+)†
Ecuador	(+)***		(+)†		(+)***	(+)*
Venezuela	(+)**	(+)***	(+)***		(+)*	
Otros				(+)†		
NiñaXPerú	(+)***					
NiñaXColombia	(-)†					
NiñaXHaití	(+)†			(+)***		
NiñaXEcuador	(-)†					
Nivel Aula						
ADD		(+)†				
Proporción Estudiantes Haití ²		(+)*	(+)*			
Interacción Nivel Cruzado						
NiñaXPerúXProporciónPerú ²	(-)**	(-)†				
NiñaXPerúXProporciónNiña	(-)*					

NiñaXPerúXADD	(+)*
NiñaXEcuadorXProporciónNiña	(+)†
NiñaXRepúblicaDominicanaX ProporciónNiñas	(+)†
NiñaXRepúblicaDominicanaX ADD	(+)†

Notas: ADD: Actitudes Docentes hacia la Diversidad. (+) Si la dirección del efecto es positiva; (-) Si la dirección del efecto es negativa. † $p \leq 0.05$, * $p \leq 0.01$, ** $p \leq 0.001$, *** $p \leq 0.001$.

Interacciones totales

Para los modelos considerando las interacciones totales para estudiantes de Origen Inmigrante se encuentran efectos principales no significativos cuando se calcula la interacción estadística Origen InmigranteXNiña, y al considerar la variable Origen Inmigrante por si sola. Al considerar la variable Niña, en todos los modelos que mejor se ajustan a los datos, se encuentra que las niñas inician, en promedio, entre un 29.1% a 26.6% menos interacciones totales en comparación a sus pares varones (TI = 0.709 y 0.734, $p < 0.001$), cuando se controla por las otras variables en el modelo.

Al considerar la frecuencia de las interacciones totales iniciadas por docentes, y el efecto de la variable Origen Inmigrante en ella, el modelo que mejor se ajusta a los datos es el Modelo 2a con pendiente aleatoria para el efecto de interacción estadística entre las variables Niña y Origen Inmigrante. Esto implica una variación significativa entre aulas con respecto a la frecuencia relativa de interacciones docente-estudiante, iniciadas por docentes, para las niñas de origen inmigrante.

Al considerar las interacciones totales iniciadas por el/la docente, por país de origen, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Para las interacciones docente-estudiante iniciadas por docentes, considerando estudiantes peruanos/as, el modelo que mejor ajusta es el Modelo 5. En este se encontró que los/as estudiantes peruanos/as son abordados/as, en promedio, un 37.2% menos que sus pares no peruanos/as (TI = 0.627, $p < 0.001$) por su docente; que los docentes inician más interacciones con las niñas peruanas que con los niños peruanos,

que, con las niñas no peruanas, y que con los niños no peruanos (TI = 4.276, $p < 0.001$). Además, al considerar el efecto de interacción cruzado de las variables Estudiante Mujer Peruana y la proporción de estudiantes inmigrantes en el aula al cuadrado, la participación de las estudiantes mujeres arroja un TI de 0.097 ($p < 0.001$). Lo anterior implica que, en promedio, mientras mayor sea la proporción de estudiantes inmigrantes en el aula, los/as docentes abordarían menos a las estudiantes mujeres peruanas. Por otro lado, cuanto mayor es la proporción de estudiantes mujeres en el aula, las interacciones iniciadas por docentes a estudiantes mujeres peruanas, en promedio, disminuiría significativamente (TI = 0.136, $p < 0.01$).

- Para interacciones docente-estudiante iniciadas por Docentes, considerando Bolivia, el modelo que mejor ajusta es el Modelo 2a, con pendiente aleatoria para el efecto de interacción estadística entre las variables Niña y País de Origen Bolivia (VAR = 2.622). Esto implica que existe variación significativa entre aulas, en la frecuencia relativa de interacciones docente-estudiante, iniciadas por el docente, al considerar a las estudiantes mujeres bolivianas. Para los efectos principales de la variable Bolivia y Niña por sí solos, no se encontraron efectos significativos.
- Considerando estudiantes colombianos/as, el modelo de mejor ajuste es el Modelo 4a, con pendiente aleatoria (con variable de interacción estadística País de Origen Colombia X Niña), lo que implicaría una variación significativa en la frecuencia relativa de interacciones docente-estudiante, iniciadas por docentes, para estudiantes mujeres colombianas entre aulas. Por otro lado, en promedio, las niñas colombianas son menos abordadas por sus docentes que los estudiantes colombianos niños y que las niñas no colombianas (TI = 0.416, $p < 0.05$).
- Para interacciones docente-estudiante iniciadas por Docentes, considerando estudiantes haitianos/as, el modelo que mejor ajusta es el Modelo 4. En este modelo encontramos una tasa de incidencia significativa (TI = 1.538, $p < 0.05$) al considerar la interacción de las variables Niña (TI = 0.709, $p < 0.001$) y País de Origen (Haití) (cuyo efecto principal no es significativo). Esto implicaría que, en promedio, las Niñas Haitianas son abordadas por sus docentes significativamente más, en comparación a los niños haitianos y a las niñas no haitianas.

- El modelo de mejor ajuste para estudiantes ecuatorianos/as es el modelo 5. Así, se encuentra que, en promedio, las/os estudiantes ecuatorianos/as, son abordados/as por su docente, un 106.2% más que sus pares no ecuatorianos/as (TI 2.062, $p < 0.001$). Sin embargo, al considerar la interacción de los efectos de las variables Niña y País de Origen (Ecuador), se encontró que las niñas ecuatorianas son abordadas por su docente con menor frecuencia que los niños ecuatorianos y que las niñas no ecuatorianas (TI = 0.005 $p < 0.05$). Además, este efecto de interacción estadística aumenta de forma significativa cuando la proporción de estudiantes mujeres en el aula es mayor (TI = 20,410.01, $p < 0.05$).
- Considerando estudiantes venezolanos/as, el modelo que mejor ajusta es el Modelo 2. Este modelo arroja que los/as estudiantes venezolanos son abordados/as por su docente, en promedio 30.5% más que sus pares no venezolanos/as (TI 1.305, $p < 0.001$).
- El modelo 5, es el modelo que mejor ajusta al tomar en cuenta los/as estudiantes dominicanos/as. En este se encuentra que las estudiantes mujeres dominicanas son abordadas por su docente, en promedio, más que el resto de sus pares cuanto mayor es la proporción de estudiantes mujeres en el aula (TI 5.93, $p < 0.05$).
- Al considerar estudiantes de Otros países de origen (Argentina, EE. UU., etc.), el modelo que mejor ajusta es el Modelo 2a, con pendiente aleatoria considerando la interacción estadística de las variables Niña y País de Origen (Otros) (VAR = 0.384), lo que implica variación significativa entre aulas en cuanto a la frecuencia relativa de interacciones docente-estudiante iniciadas por Docentes para estudiantes Mujeres de los países que agrupa la variable País de Origen Otros, en comparación al resto de sus compañeros/as en el aula. Al considerar el efecto principal de la variable País de Origen Otros no se encuentran efectos significativos, lo mismo que con el efecto principal de la variable Niña.

Con respecto a las variables de control en los distintos modelos presentados, la variable Fila, en todos los modelos, obtiene una tasa de incidencia significativa (TI = 0.942 a 0.946, $p < 0.001$). Lo anterior implica que sentarse una fila más lejana al docente disminuye entre 5.8% y 5.4% las interacciones docente-estudiante iniciadas por docentes.

Por otro lado, al considerar la variable de control, Lenguaje Hablado en el Hogar, en todos los modelos presentados (a excepción del modelo considerando estudiantes ecuatorianos/as), se obtienen Tasas de Incidencia significativas, que van desde 1.227 a 1.319 ($p < 0.05$ y $p < 0.01$), lo anterior implica que aquellos/as estudiantes que hablan principalmente un lenguaje distinto del español en sus hogares, son abordados por sus docentes un 22.7% y 31.9% más que aquellos/as estudiantes que hablan español como idioma principal en sus hogares.

Interacciones Pedagógicas

Esta sección se enfoca en el subgrupo de interacciones de contenido pedagógico, definidas como interacciones referidas al contenido o habilidad pedagógica abordada, e iniciadas por el docente.

El modelo que mejor ajusta para el modelo de interacciones pedagógicas iniciadas por docente para la variable Origen Inmigrante fue el modelo 2. Para este modelo, la Tasa de Incidencia de la variable Origen Inmigrante no es significativa. No así, la variable Niña, en la que se encuentra que las niñas inician en promedio un 26.8% a 24.4% menos interacciones de tipo Pedagógicas en comparación a sus pares varones ($TI = 0.732$ y 0.756 , $p < 0.001$). Patrón que se repetirá para el resto de los modelos estimados.

Al considerar las interacciones pedagógicas iniciadas por el docente, según el país de origen de los estudiantes, se obtuvieron los siguientes resultados:

- En interacciones pedagógicas, y considerando estudiantes peruanos/as, el modelo que mejor se ajusta a los datos es el Modelo 5. En este se encuentra que, en promedio, los/as estudiantes peruanos/as tienen un 49% menos interacciones pedagógicas iniciadas por docentes, en comparación al resto de sus pares ($TI = 0.51$, $p < 0.001$). Además, la frecuencia de interacciones pedagógicas iniciadas por docentes, que involucran a estudiantes mujeres peruanas disminuye considerablemente cuando los/as docentes tienen más actitudes negativas hacia la diversidad ($TI = 0.042$, $p < 0.05$).

- Considerando estudiantes venezolanos/as, el modelo que mejor se ajusta es el Modelo 2a, de pendiente aleatoria, considerando la variable de interacción estadística Niña Venezolana (VAR = 0.332). Esto implica que existe variación significativa entre las aulas con respecto a las interacciones pedagógicas iniciadas por el docente, al considerar a las estudiantes niñas venezolanas. Por otro lado, se aprecia que los/as estudiantes venezolanos/as son abordados un 68.4% más que el resto de los/as estudiantes, por su docente (TI = 1.684, $p < 0.001$).
- El modelo 5 es el modelo de mejor ajuste cuando se considera a los/as estudiantes dominicanos/as. Los resultados de este modelo muestran una tasa de incidencia de 3.701 ($p < 0.05$) para el efecto de interacción entre niveles Niña Inmigrante y la variable de Actitudes Docentes hacia la Diversidad. Esto indica que, mientras más negativas sean las ADD del docente, mayor es el número de interacciones con estudiantes mujeres dominicanas.
- Al considerar estudiantes de Otras nacionalidades, el modelo que mejor ajusta es el Modelo 2a, con pendiente aleatoria considerando la variable de interacción estadística Niña y País de Origen Otro. Esto implica una variación estadísticamente significativa en la frecuencia de interacciones pedagógicas iniciadas por docentes, con estudiantes niñas de Otras Nacionalidades entre aulas. Sin embargo, las variables de interacción País de Origen Otro X Niña, al igual que ambas variables por separado, no reportan Tasas de Incidencia significativas.

Considerando las variables de control con efectos significativos para todos los modelos, se observa que, si los/as estudiantes hablan un lenguaje distinto al español en sus hogares, serían abordados/as por su docente en promedio, entre 34.1% y 43.9% más que sus pares que hablan español como lenguaje principal en sus hogares (TI= 1.341 TI = 1.439, $p < 0.05$). Por otro lado, se observa que, los/as estudiantes que obtuvieron mejor puntaje en la prueba de matemáticas SEPA, serían referidos por su docente, en promedio, más que aquellos estudiantes que puntuaron menos en dicha prueba (TI = 1.076 y TI = 1.084, $p < 0.05$).

Para el modelo que toma en consideración las interacciones pedagógicas iniciadas por docentes para estudiantes haitianos/as, dos variables de control, además de las ya mencionadas, obtienen tasas de incidencia significativa. En primer lugar, la proporción de estudiantes haitianos en el aula (TI = 1.74, $p < 0.01$), y las ADD (TI = 1.313, $p < 0.05$). Esto implicaría que, a mayor proporción de estudiantes haitianos/as en el aula, los/as docentes interactúan más con ellos/as, en comparación con sus compañeros/as no haitianos/as y que, mientras más negativas son las Actitudes Docentes hacia la Diversidad, mayor es el promedio de interacciones iniciadas por docentes para todos/as los/as estudiantes en el aula.

Interacciones pedagógicas abiertas

Al considerar las interacciones docente-estudiante, iniciadas por docentes de tipo pedagógicas abiertas (esto es, preguntas que implican una participación amplia de los/as estudiantes y que son consideradas como interacciones pedagógicas de mayor calidad), para estudiantes de Origen Inmigrante, el modelo que mejor ajusta es el Modelo 2. Ninguna de las variables foco del estudio (Niña y Origen Migrante) obtiene efectos significativos. Esto puede deberse, en parte, a la baja ocurrencia de este tipo de interacciones en la muestra, lo que limita el poder estadístico para identificar diferencias entre estos grupos.

Al analizar las interacciones pedagógicas abiertas iniciadas por el docente, considerando la variable País de Origen, se obtienen los siguientes resultados.

- Para el modelo considerando al País de Origen Venezuela, el modelo que mejor ajusta es el Modelo 2. En este se encuentra que los/as estudiantes venezolanos/as son abordados/as por su docente en interacciones pedagógicas abiertas en promedio 127.5% más que el resto de sus pares (TI = 2.275, $p < 0.001$).
- Para interacciones pedagógicas abiertas, el modelo de mejor ajuste para estudiantes ecuatorianos/as es el Modelo 2. En este se encuentra que los/as estudiantes ecuatorianos/as son abordados por los/as docentes, en promedio, un 109.1% más que el resto de sus pares, en interacciones pedagógicas abiertas (TI = 2.091, $p < 0.05$).
- Cuando se consideran estudiantes de País de Origen Perú, el modelo que mejor se ajusta a los datos es el Modelo 5. En este se encuentra que, en promedio, los/as

estudiantes peruanos/as, son abordados por los/as docentes un 64% menos que el resto de sus pares (TI 0.460, $p < 0.01$). Además, se observa que mientras más negativas sean las Actitudes Docentes hacia la Diversidad, mayor es la cantidad de interacciones pedagógicas abiertas iniciadas por docentes para estudiantes niñas peruanas (TI = 2.718, $p < 0.01$).

Con respecto a las variables de control, para todos los modelos presentados (a excepción de los que consideran País de Origen Ecuador, Perú y Haití), la variable de control Puntaje SEPA, obtienen tasas de incidencia significativa que varía en el rango de TI = 1.135 -1.161 ($p < 0.05$). Lo anterior implica que los/as docentes, inician en promedio, entre 13.5% y 16.1% más interacciones pedagógicas abiertas con aquellos/as estudiantes que obtuvieron mayores puntajes en la prueba de matemáticas SEPA, en comparación a aquellos/as que obtuvieron puntajes más bajos.

Con respecto a la variable de control Lenguaje Hablado en el Hogar, esta obtiene tasas de incidencia significativas para los modelos que consideran las interacciones pedagógicas abiertas iniciadas por docentes, que toman en consideración los/as estudiantes de Origen Inmigrante, y aquellos/as estudiantes bolivianos/as, colombianos/as, dominicanos/as, venezolanos/as, peruanos/as, haitianos/as y de otras nacionalidades. En estos modelos las TI varían entre 1.802 y 2.016 ($p < 0.01 - 0.001$). Lo anterior implica que, en promedio, los/as docentes inician entre 80% a 102% más interacciones pedagógicas abiertas con aquellos/as estudiantes que hablan en sus hogares un lenguaje distinto al español, en comparación con aquellos/as estudiantes que hablan principalmente español en sus hogares.

Por otra parte, la variable de control Fila obtiene tasas de incidencia significativas, para los modelos que consideran País de Origen, Ecuador, Perú y Haití. Esto implica que sentarse una fila más lejos del docente disminuye entre 13% y 16% las interacciones pedagógicas abiertas iniciadas por docentes.

Interacciones Administrativas

Al analizar las interacciones Administrativas (interacciones referidas a gestión del aula) iniciadas por Docente considerando la variable Origen Inmigrante el modelo que mejor se ajusta a los datos es el Modelo 2a, con pendiente aleatoria considerando la interacción estadística entre las variables Niña y Origen Inmigrante. En este modelo ninguna de las variables principales de esta investigación; Niña, Origen Inmigrante y la interacción estadística entre ambas, resulta significativa. Sin embargo, se encuentra una variación significativa entre aulas en la frecuencia relativa de interacciones Administrativas iniciadas por docentes.

Al considerar los modelos con la variable País de Origen se encuentra que:

- Para las interacciones Administrativas iniciadas por docentes considerando la variable País de Origen (Haití), el modelo que mejor ajusta es el Modelo 2. En este se encuentra que los/as estudiantes haitianos/as son abordados por su docente, en promedio, un 70.8% más en interacciones administrativas, en comparación a sus pares no haitianos/as, de manera significativa (TI 1.708, $p < 0.05$).
- Considerando País de Origen Perú, el modelo que mejor ajusta es el Modelo 2a, con pendiente aleatoria considerando la variable de interacción Niña y País de Origen (Perú). Se encuentra que los/as estudiantes peruanos/as son referidos un 24.3% menos en interacciones administrativas iniciadas por docentes en comparación a sus pares no peruanos/as (TI = 0.757, $p < 0.05$). Además, se encuentra una variación significativa entre aulas en la frecuencia relativa de interacciones administrativas iniciadas por el docente con niñas peruanas.
- Para estudiantes de origen ecuatoriano/a el modelo de mejor ajuste es el Modelo 2a, con pendiente aleatoria considerando la variable de interacción Niña y País de Origen Ecuador. En este modelo encuentra que los/as estudiantes ecuatorianos/as participan un 89.4% más en interacciones administrativas iniciadas por docentes en comparación al resto de sus pares (TI = 1.894, $p < 0.01$). Por último, existe una variación significativa entre aulas en la frecuencia relativa de interacciones administrativas iniciadas por el docente con niñas ecuatorianas. Por otro lado,

Por otra parte, en la mayoría de los modelos que pudieron ser estimados, se encuentra que cuando los/as estudiantes se sientan una fila más lejos del docente, las interacciones administrativas iniciadas por docente disminuyen un 7% (variando entre $TI = 0.929$ y $TI = 0.931$, $p < 0.001$)

Interacciones de Manejo de Conducta

Al analizar las interacciones de Manejo de Conducta iniciadas por Docentes considerando la variable Origen Inmigrante, el modelo que mejor se ajusta a los datos es el Modelo 2a, con pendiente aleatoria considerando la variable de interacción estadística Niña y Origen Inmigrante ($VAR = 0.895$). Esto implica que la frecuencia relativa de interacciones de Manejo de la Conducta iniciadas por el docente hacia niñas con origen inmigrante varía entre aulas. Considerando a estudiantes de Origen Inmigrante, serían referidos en interacciones de Manejo de Conducta, en promedio un 22.5% menos que sus pares sin Origen Inmigrante ($TI = 0.775$, $p < 0.05$).

Considerando a las estudiantes mujeres, para todos los modelos estimados, los/as docentes las abordarían en promedio en promedio entre un 49.6% y 56.8% menos en interacciones de Manejo de la Conducta, en comparación a sus pares varones ($TI = 0.432$ y $TI = 0.504$, $p < 0.001$).

Considerando las interacciones de Manejo de la Conducta iniciadas por Docente para estudiantes por País de Origen, se encuentra lo siguiente:

- Con respecto a interacciones de Manejo de la Conducta considerando a estudiantes peruanos/as, el modelo que mejor ajusta es el Modelo 2a, con pendiente aleatoria para la variable de interacción Niña y País de Origen, Perú ($VAR = 1.053$). Lo anterior implica que se encontró variación en el promedio de interacciones de Manejo de la Conducta iniciadas por Docentes para estudiantes niñas peruanas entre aulas. Por otro lado, se encuentra que los/as estudiantes peruanos/as son abordados por su docente,

en promedio, un 27.6% menos que el resto de sus pares no peruanos/as en interacciones de Manejo de la Conducta (TI 0.724, $p < 0.05$).

- Al considerar las interacciones de Manejo de la Conducta para País de Origen Haití, el modelo que mejor ajusta es el Modelo 4. En este se encuentra que los/as docentes interactúan, en promedio, un 74.4% menos con estudiantes haitianos/as que con el resto de sus pares no haitianos/as en interacciones de Manejo de la Conducta (TI 0.256, $p < 0.01$). Sin embargo, al considerar las interacciones de Manejo de la Conducta para estudiantes niñas haitianas, se encuentra que estas son referidas por docentes, en promedio, un 445.8% más en interacciones de Manejo de la Conducta, que sus pares haitianos, y que las niñas y niños no haitianos/as (TI = 5.458, $p < 0.001$).
- Para las interacciones de Manejo de la Conducta en el que se consideró la variable País de Origen Ecuador, el modelo que mejor ajusta es el Modelo 2a, con pendiente aleatoria considerando la variable de interacción Niña y País de Origen (Ecuador) (VAR = 15.512). Esto implica que se encuentra variación significativa entre aulas en la frecuencia relativa de interacciones de Manejo de la Conducta iniciadas por Docentes hacia niñas ecuatorianas.
- Al considerar a estudiantes de Otros Países, el modelo que mejor ajusta es el Modelo 2. En este se encuentra que los/as estudiantes de Otro País de origen son abordados/as por docentes en promedio, un 81.8% más que el resto de sus pares en las interacciones de Manejo de la Conducta, en comparación a sus pares (TI = 1.818, $p < 0.05$).

Con respecto a las variables de control, para todos los modelos considerando la variable País de Origen y Origen Inmigrante, se encuentra nuevamente que la variable Fila, presenta tasas de incidencia significativas. Esto implica que sentarse una fila más lejos que el docente disminuye un 11.3% las interacciones de Manejo de conducta iniciadas por docentes (variando entre TI = 0.884 y TI = 0.891, $p < 0.001$). Con respecto a la variable Puntaje SEPA, esta arroja tasas de incidencia significativas para todos los modelos mencionados a excepción de los modelos que consideran la variable País de Origen Venezuela, y Ecuador. Lo anterior implica que los/as estudiantes que obtuvieron un puntaje mayor en la Prueba de matemáticas SEPA, participan menos en interacciones de Manejo de la Conducta iniciadas por docente

que aquellos estudiantes que obtuvieron puntajes menores (variando entre $TI = 0.902$ y $TI = 0.921$, $p < 0.05$).

Interacciones de Entrega de Instrucciones

Para las interacciones de instrucciones iniciadas por docentes solo los modelos que consideran la variable País de Origen Perú, Ecuador y Venezuela pudieron ser estimados, ya que el resto de los modelos presenta casos insuficientes. Para estos países, el modelo que mejor ajusta es el Modelo 1, arrojando tasas de incidencia significativas para la variable País de Origen.

- Para el modelo 1 considerando estudiantes peruanos/as, se aprecia que, en promedio, estos/as estudiantes interactúan un 51.6% menos que el resto de sus pares, en interacciones de tipo instrucciones iniciadas por docentes ($TI = 0.484$, $p < 0.05$).
- Considerando estudiantes ecuatorianos/as, se aprecia que en promedio estos/as estudiantes interactúan un 432.8% más que el resto de sus pares, en interacciones de tipo instrucción, iniciadas por docentes ($TI = 5.328$, $p < 0.001$).
- Tomando en consideración el país de origen venezolano/a, se aprecia que en promedio estos/as estudiantes interactúan un 129.7% más que el resto de sus pares, en interacciones de tipo instrucción, iniciadas por docentes ($TI = 2.297$, $p < 0.01$).

IX.2. Interacciones iniciadas por Estudiantes

En esta sección se presentan los principales resultados correspondientes a los modelos multinivel ajustados para predecir la frecuencia de interacciones profesor-estudiante iniciadas por estudiantes. En primer lugar, se presentan los resultados de los modelos para Interacciones Totales. Luego, se listan los resultados para las Interacciones Pedagógicas, seguidos por los resultados para las interacciones de contenido Administrativo, y, finalmente, se presentan los resultados para los modelos que predicen la frecuencia de interacciones de contenido Instrucciones.

La Tabla 4, presenta los resultados de los modelos de Interacciones iniciadas por Estudiantes, para cada contenido de interacción, que tuvieron un mejor ajuste en comparación al resto de los modelos. De esta manera, en las filas se presentan las Variables y su dirección y significancia, y en las columnas se presentan los modelos para cada contenido de interacción.

Tabla 4.

Resumen Modelos Poisson Multinivel para Interacciones iniciadas por Estudiantes. Dirección y significancia de efectos estadísticos. Elaboración propia.

	Totales (-)/(+)	Pedagógicas (-)/(+)	Instrucciones (-)/(+)	Administrativas (-)/(+)
Nivel Estudiante				
Niña	(-)†/***/*	(-)†	(-)***	(-)†/*
Origen Inmigrante		(+)*		(-)†
Lenguaje Hablado en el Hogar	(+)†	(+)†		
Estudios Universitarios Padres	(-)***	(-)***		
Fila	(-)***	(-)***	(-)***	(-)***
Puntaje SEPA	(+)***	(+)***	(+)†	(+)†
Perú	(-)***	(-)***	(-)*	(-)***
Colombia	(+)***	(+)***	(+)†	(+)**
Haití	(-)*	(-)†		
Venezuela	(+)***	(+)***		
NiñaXColombia	(-)***	(-)***		
NiñaXVenezuela		(+)*		(+)*
NiñaXRepública Dominicana	(+)**	(+)†		
Nivel Aula				
Número Estudiantes	(-)†/*	(-)†		(-)†
Proporción Niñas		(-)†		
Interacción Nivel Cruzado				
NiñaXHaitíXProporciónHaití ²	(-)†	(-)†		
NiñaXVenezuela		(+)**		
XProporciónVenezuela ²				

Notas: (+) Si la dirección del efecto es positiva; (-) Si la dirección del efecto es negativa. † $p \leq 0.05$, * $p \leq 0.01$, ** $p \leq 0.001$, *** $p \leq 0.001$.

Interacciones totales

Con respecto a las interacciones docente-estudiante totales, iniciadas por estudiantes, el modelo que mejor se ajusta a los datos es el Modelo 3a, con pendiente aleatoria para el efecto de interacción estadística entre las variables Niña y Origen Inmigrante. Para este modelo, la variable Origen Inmigrante no resulta significativa. Sin embargo, la frecuencia relativa de interacciones totales iniciadas por estudiantes niñas de origen inmigrante varía entre aulas.

Con respecto a la variable Niña, se encuentra en todos los modelos (incluyendo aquellos modelos que incluyen los efectos de la variable País de Origen) que las estudiantes participan, en promedio, un 19% menos en las interacciones totales iniciadas por estudiantes ($TI = 0.805$ y $TI = 0.909$, para los modelos que se describen en esta sección, con un nivel de significancia que varía entre $p < 0.05$ y $p < 0.001$).

Considerando las interacciones totales iniciadas por estudiantes por País de Origen, se encuentra lo siguiente:

- Para Interacciones Totales iniciadas por Estudiantes considerando País de Origen Perú, el modelo que mejor ajusta es el Modelo 4a, con pendiente aleatoria para el efecto de interacción estadística entre las variables Niña y País de Origen (Perú). Esto implica que la frecuencia relativa de interacciones docente-estudiante iniciadas por niñas peruanas varía entre aulas. Por otro lado, se encuentra que los/as estudiantes peruanos/as inician, en promedio, un 51.6% menos interacciones docente-estudiante en comparación al resto de sus pares ($TI = 0.484$, $p < 0.001$).
- Considerando, como País de Origen, Colombia, el modelo que mejor se ajusta a los datos es el Modelo 4. En este se encuentra que los/as estudiantes colombianos/as inician, en promedio, un 149.4% más interacciones docente-estudiante en comparación al resto de sus pares en el aula ($TI = 2.494$, $p < 0.001$). Por otro lado, cuando se consideran las niñas colombianas, se encuentra que, en promedio, inician menos interacciones que los niños colombianos, pero más interacciones que las niñas no colombianas y más interacciones que los niños no colombianos ($TI = 0.446$, $p < 0.001$).

- Considerando estudiantes de origen haitiano, el modelo que proporciona mejor ajuste es el Modelo 6 con pendiente aleatoria para el efecto de interacción estadística entre las variables Niña y País de Origen (Haití). Esto implica que la frecuencia relativa de interacciones docente-estudiante iniciadas por niñas haitianas varía entre aulas. También se encuentra que los/as estudiantes haitianos/as inician, en promedio, un 61.1% menos interacciones docente-estudiante, en comparación a sus pares (TI = 0.389, $p < 0.01$). Además, se encuentra que mientras mayor es la proporción de estudiantes inmigrantes dentro del aula, aumenta el número de interacciones docente-estudiante iniciadas por niñas haitianas (TI = 1.96, $p < 0.05$).
- El modelo 6, con pendiente aleatoria para el efecto de interacción estadística entre las variables Niña y País de Origen (Venezuela), es el modelo de mejor ajuste cuando se consideran las Interacciones Totales para estudiantes de origen venezolano. Considerando a los/as estudiantes venezolanos/as en general, se encuentra que estos inician en promedio, un 70.2% más interacciones docente-estudiante que el resto de sus pares (TI = 1.702, $p < 0.001$).
- Considerando estudiantes con País de Origen República Dominicana, el modelo que mejor ajusta es el Modelo 4. En este se encontró que las niñas dominicanas inician, en promedio, un 317.3% más interacciones que los niños dominicanos, que los niños no dominicanos y que las niñas no dominicanas (TI = 4.173, $p > 0.001$).

Considerando las variables de control, para todos los modelos de interacciones totales iniciadas por estudiantes, las variables Estudios Universitarios de Padres (TI = 0.974 y TI = 0.978, $p < 0.001$); Fila (TI = 0.820 y TI = 0.828, $p < 0.001$); Puntaje SEPA (TI = 1.194 y TI = 1.208, $p < 0.001$); y la variable de control de nivel aula, Número de Estudiantes en el Aula (TI = 0.975 y TI = 0.978, $p < 0.05$), presentan tasas de incidencia estadísticamente significativas en la mayoría de los modelos. Esto implica que, en promedio, los/as estudiantes cuyos padres tenían estudios universitarios, participan en promedio, un 3% menos en las interacciones docente-estudiante iniciadas por estudiantes; que sentarse una fila más lejos del docente disminuye un 17% las interacciones docente-estudiante iniciadas por estudiantes; que mientras más alto sea el Puntaje en la prueba de matemáticas SEPA, los/as estudiantes inician más frecuentemente interacciones con el docente; y que, a mayor número de

estudiantes en el aula, menor es el promedio de interacciones docente-estudiante iniciadas por estudiantes.

Interacciones Pedagógicas

Al analizar los resultados de los modelos correspondientes a las interacciones Pedagógicas iniciadas por los/as estudiantes, considerando la variable Origen Inmigrante, se encuentra que el modelo que mejor ajusta es el Modelo 3a con pendiente aleatoria para el efecto de la interacción estadística entre las variables Niña y Origen Inmigrante. Lo anterior implica que existen variación estadísticamente significativa en la frecuencia relativa de interacciones Pedagógicas iniciadas por niñas inmigrantes entre las aulas. También se encuentra que los/as estudiantes de origen inmigrante inician un 24.3% más interacciones pedagógicas en comparación a estudiantes sin origen inmigrante (TI = 1.243, $p < 0.01$). Además, cuando en el aula hay una proporción mayor de estudiantes mujeres, las interacciones pedagógicas disminuyen de forma significativa (TI = 0.147, $p < 0.05$).

Con respecto a la variable niña, esta obtiene tasas de incidencia significativas solo para los modelos que consideran la variable País de Origen Perú (TI = 0.875, $p < 0.05$), y República Dominicana (TI = 0.877, $p < 0.05$). Lo anterior implica que las estudiantes niñas inician, en promedio, un 12% menos de interacciones pedagógicas en comparación a sus pares varones en el aula (TI = 0.877, $p < 0.05$).

Considerando las interacciones pedagógicas iniciadas por estudiantes según País de Origen, se encuentra lo siguiente:

- Para interacciones Pedagógicas iniciadas por estudiantes considerando como País de Origen Perú, el modelo que mejor se ajusta a los datos es el Modelo 4a con pendiente aleatoria para el efecto de interacción estadística entre las variables Niña y País de Origen (Perú). Esto implica que la frecuencia relativa de interacciones pedagógicas iniciadas por niñas peruanas varía significativamente entre aulas. Se encuentra que los/as estudiantes peruanos/as inician, en promedio, un 47% menos interacciones pedagógicas que el resto de sus pares en el aula (TI = 0.529, $p < 0.001$). Por último,

se encuentra que cuando en el aula hay una proporción mayor de estudiantes mujeres, las interacciones pedagógicas disminuyen de forma significativa (TI = 0.157, p < 0.05).

- Considerando estudiantes de País de Origen Colombia, el modelo que mejor ajusta es el Modelo 4. En este se encuentra que los/as estudiantes colombianos/as inician, en promedio, un 188.7% más interacciones pedagógicas en comparación al resto de sus pares en el aula (TI = 2.887, p < 0.001). Ahora bien, al considerar solo las niñas colombianas, se encuentra que inician menos interacciones que los niños colombianos, menos que las niñas no colombianas y menos que los niños no colombianos (TI = 0.426, p < 0.001).
- El modelo 5 es el modelo de mejor ajuste para interacciones Pedagógicas iniciadas por estudiantes considerando como País de Origen Haití. En este se encuentra que los/as estudiantes haitianos/as inician, en promedio, un 66.5% menos interacciones pedagógicas en comparación al resto de sus pares en el aula (TI = 0.335, p < 0.05). Por otra parte, las niñas haitianas inician en promedio, más interacciones cuando la proporción de estudiantes haitianos/as dentro del aula es mayor (TI = 1.27, p < 0.05).
- Tomando en cuenta las interacciones Pedagógicas iniciadas por estudiantes de origen venezolano, el modelo que mejor se ajusta a los datos es el Modelo 5. En este se encuentra que los/as estudiantes venezolanos/as inician, en promedio, un 103.2% más interacciones pedagógicas en comparación al resto de sus pares en el aula (TI = 2.032, p < 0.001). También se observa que las niñas venezolanas inician más interacciones que los niños venezolanos, más interacciones que las niñas no venezolanas y más interacciones que los niños no venezolanos (TI = 6.513, p < 0.01). Por otro lado, considerando el efecto de interacción estadística entre niveles de Proporción Inmigrante en el aula y el término NiñaXVenezolana, se encuentra que, en aulas con mayor proporción inmigrante, las niñas venezolanas inician, en promedio mayor cantidad de interacciones pedagógicas que en aquellas aulas donde la proporción de estudiantes inmigrantes es menor (TI = 4.48, p < 0.001).
- Para Interacciones Pedagógicas iniciadas por estudiantes de origen dominicano, el modelo que mejor ajusta es el Modelo 4. En este se encuentra que las niñas dominicanas inician más interacciones que los niños dominicanos, más interacciones

que las niñas no dominicanas, y más interacciones que los niños no dominicanos (TI = 4.532, $p < 0.05$).

Cuando se toman en cuenta las variables de control a nivel de estudiante, se encuentra que las variables Estudios Universitarios de los Padres (TI = 0.968 y TI = 0.971, $p < 0.001$), Fila (TI = 0.849 y TI = 0.865, $p < 0.001$) y Puntaje SEPA (TI = 1.264 y TI 1.288, $p < 0.001$) tienen efectos significativos en todos los modelos que consideran las interacciones Pedagógicas iniciadas por Estudiantes. Lo anterior, en el sentido de que los estudiantes cuyos padres han cursado estudios universitarios inician en promedio, un 3% menos interacciones pedagógicas en comparación a sus pares cuyos padres no han cursado estudios universitarios; que sentarse una fila más lejos del docente disminuye un 14.5% las interacciones pedagógicas; y que aquellos/as estudiantes que obtuvieron puntajes más altos en la Prueba SEPA inician, en promedio, más interacciones que sus pares con puntajes más bajos.

Interacciones Administrativas

Cuando se analizan las interacciones docente-estudiante de tipo Administrativas e iniciadas por estudiantes, el modelo que mejor se ajusta a los datos es el Modelo 2a, con pendiente aleatoria para el efecto de la interacción estadística entre las variables Niña y Origen Inmigrante (VAR = 0.431). Lo anterior da cuenta de una variación significativa en la frecuencia relativa de las interacciones administrativas iniciadas por niñas de origen inmigrante entre aulas. Por otro lado, se encuentra que los/as estudiantes de Origen Inmigrante inician, en promedio un 21.9% menos interacciones Administrativas que el resto de sus pares sin Origen Inmigrante (TI = 0.781, $p < 0.05$).

Al considerar la variable Niña en las Interacciones Administrativas iniciadas por estudiantes se encuentran en todos los modelos (a excepción del modelo que considera, como País de Origen Colombia) efectos significativos que van desde TI = 0.771 a 0.846 (entre $p < 0.01$ y $p < 0.05$). Lo anterior implica que las niñas inician en promedio entre 15.4% a 22.9% menos interacciones Administrativas que sus pares varones.

Considerando las interacciones Administrativas iniciadas por estudiantes para estudiantes por País de Origen, se encuentra lo siguiente:

- El modelo que mejor ajusta para interacciones Administrativas iniciadas por estudiantes considerando, como País de Origen, Perú, es el Modelo 2a con pendiente aleatoria para el efecto de interacción estadística entre las variables País de Origen Perú y Niña. Lo anterior implica que la frecuencia relativa de interacciones administrativas iniciadas por niñas peruanas varía significativamente entre aulas. Por otro lado, se encuentra que el promedio de interacciones administrativas iniciadas por estudiantes peruanos/as es un 57.5% menor en comparación a las iniciadas por el resto de sus pares (TI = 0.425, $p < 0.001$).
- Considerando estudiantes de origen colombiano, el modelo que proporciona mejor ajuste es el Modelo 5. En este se encuentra que los/as estudiantes colombianos/as inician en promedio, un 85% más interacciones Administrativas que el resto de sus pares en el aula (TI = 1.850, $p < 0.001$). Por otro lado, se encuentra que la variable de control a nivel de aula, Número de Estudiantes en el Aula, obtiene una tasa de incidencia significativa (TI = 0.972, $p < 0.05$), lo que implica que mientras más estudiantes haya en el aula, menos interacciones Administrativas inician los/as estudiantes.
- Considerando, como País de Origen, Venezuela, el Modelo 6 de pendiente aleatoria para el efecto de interacción estadística entre País de Origen Venezuela y Niña es el de mejor ajuste. Lo anterior implica que la frecuencia relativa de interacciones administrativas iniciadas por niñas venezolanas varía significativamente entre aulas. Además, se encuentra que las niñas venezolanas inician más interacciones que los niños venezolanos, más interacciones que las niñas no venezolanas, y más interacciones que los niños no venezolanos. (TI 30.885, $p < 0.01$).

Al considerar las variables de control a nivel estudiante se aprecia que la variable Fila, tiene efectos significativos ($p < 0.001$) en todos los modelos (TI = 0.798 a 0.807). Lo anterior implica que sentarse una fila más lejos del docente disminuye un 19.3% a 20.2% las interacciones Administrativas promedio.

Por otro lado, la variable Puntaje SEPA arroja tasas de incidencia significativas para los modelos que consideran la variable País de Origen para Bolivia, Colombia, Haití, Venezuela, República Dominicana, Otros, y Ecuador con tasas de incidencia significativa ($p < 0.05$, y $p < 0.01$ para el modelo de Venezuela), con TI que varía entre 1.088 y 1.105. Lo anterior implica que mientras más alto es el Puntaje de los/as estudiantes en la prueba SEPA, más interacciones Administrativas inician con el/la docente.

Interacciones de Entrega de Instrucciones

Con respecto a las Interacciones de tipo Instrucciones iniciadas por estudiantes, se debe considerar que los/as estudiantes haitianos/as de la muestra no registran este tipo de interacciones.

Al considerar la variable Niña, para todos los modelos que incluyen Origen Inmigrante y País de Origen (a excepción de Haití), se encuentra que las niñas inician en promedio un 60.8% a 58.8% menos interacciones de tipo Instrucciones en comparación a sus pares varones (TI = 0.392 a 0.417, $p < 0.001$). Para el modelo que incluye la variable Origen Inmigrante, dicha variable no reporta una Tasa de Incidencia significativa.

Considerando las interacciones tipo Instrucciones iniciadas por estudiantes para estudiantes por País de Origen, se encuentra lo siguiente:

- El modelo que mejor ajusta para interacciones tipo Instrucciones iniciadas por estudiantes considerando, como País de Origen, Perú, es el Modelo 2. En este se encuentra que el promedio de interacciones administrativas iniciadas por estudiantes peruanos/as es un 66% menor en comparación a las iniciadas por el resto de sus pares (TI = 0.340, $p < 0.001$).
- Considerando estudiantes de origen colombiano, el modelo de mejor ajuste es el Modelo 2. En este se encuentra que el promedio de interacciones administrativas iniciadas por estudiantes colombianos/as es un 88% mayor en comparación a las iniciadas por el resto de sus pares (TI = 1.880, $p < 0.05$).

Respecto a las variables de control de nivel estudiante Fila y Puntaje SEPA, ambas presentan efectos significativos. Para la variable Fila, en todos los modelos que incluyen la variable Origen Inmigrante y País de Origen (excepto Haití), se encuentran tasas de incidencia que varían entre 0.722 y 0.736 ($p < 0.001$). Lo anterior indica que aquellos/as estudiantes que se sientan en filas más lejanas al docente, inician en promedio, menos interacciones que el resto de sus pares que se sientan en final más cercanas al docente. Por último, con respecto a la variable de control Puntaje SEPA, esta obtiene tasas de incidencia significativas entre 1.206 y 1.221 ($p < 0.05$). Lo que implica que mientras mayor es el puntaje de los/as estudiantes en la Prueba SEPA, mayor es el número de interacciones de tipo Instrucciones iniciadas por ellos/as.

En la siguiente sección se sintetizan los resultados obtenidos tomando en consideración los objetivos e hipótesis de la investigación. Además, se discuten los principales resultados a la luz de la bibliografía revisada en el marco teórico y los antecedentes teórico-empíricos.

X. Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo principal analizar los patrones de interacciones docente-estudiante en 36 aulas de matemáticas de 7mo básico en Santiago, con foco en el efecto moderador de la interacción estadística de las variables género el origen inmigrante (y país de origen) de las/os estudiantes. Para esto, (1) se describieron las interacciones docente-estudiante en la muestra de aulas de matemáticas; (2) se identificaron, según el contenido de las interacciones, diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de interacciones docente-estudiante según el género y origen inmigrante/país de origen de los/as estudiantes; (3) se estimaron los efectos de moderación entre género y origen inmigrante, y entre países de origen y género, en la frecuencia de interacciones docente-estudiante; y (4) se exploró la variación entre aulas respecto a estos efectos moderadores.

A continuación, se resumen y discuten los principales resultados de los modelos estimados. En primer lugar, se encontró que las estudiantes participan menos frecuentemente en las interacciones docente-estudiante totales y en todos los tipos de interacciones consideradas (es decir, tanto en interacciones iniciadas por el docente pedagógicas, pedagógicas abiertas, de manejo de la conducta y administrativas -excepto instrucciones-; como en aquellas iniciadas por los estudiantes de contenido pedagógico, administrativo y de instrucciones), en comparación con sus pares varones. Lo anterior se encuentra en línea con las investigaciones revisadas en el marco teórico, que encuentran brechas de género en las interacciones y en la calidad de estas en el aula (ej: Bassi et al, 2016; Brophy & Good, 1974; Espinoza & Taut, 2016; Howe, 1997; Jungwirth, 1991; Lafrance, 1991; SERNAM, 2009), en los distintos niveles del sistema escolar (Bassi et al, 2016; Cortazar et al, 2016; Herrera et al, 2006, SERNAM, 2009). La literatura sugiere que el trato desigual de niños y niñas se explicaría por estereotipos de género que poseen los/as docentes, que vinculan a las estudiantes mujeres con labores de cuidados y de trabajo doméstico, habilidades emocionales y de lenguaje, y a menores habilidades lógico-matemáticas y racionales (Mizala, 2018, Radovic, 2018; Charlín, et al, 2016). Estos estereotipos afectan las expectativas y prácticas de los/as docentes, y se traducen en interacciones desiguales con sus estudiantes durante el proceso educativo (Altermatt et al, 1998; Buchmann et al, 2019; Mizala et al, 2015; Permanyer & Boertien,

2019). A través de estas interacciones docentes sesgadas, se produce una distribución desigual de oportunidades de aprendizaje que tiende a afectar a las niñas, influyendo en su autoconcepto (Buchmann et al, 2019). Como resultado de esto, el rendimiento de las estudiantes mujeres se ve afectado negativamente, produciéndose así, el fenómeno llamado “Profecía Autocumplida” (Espinoza & Taut, 2016; Rosenthal & Jacobson, 1968). Bajo este, se reproducen estereotipos asociados a que las estudiantes mujeres son menos capaces que sus pares varones en las áreas STEM (ej. Bassi et al, 2016; Espinoza & Strasser, 2020; Espinoza & Taut, 2016; Fernandez, 2015; Riquelme & Quintero, 2015). Lo anterior puede influir también en las trayectorias educativas de las estudiantes en cuanto a la elección de carreras, al rendimiento en carreras del área STEM, y posteriormente en las brechas laborales, tanto en ingresos como en posiciones jerárquicas ocupadas de manera diferenciada por varones y mujeres, que tienden a afectar negativamente a las últimas (Canals et al, 2020; Flores, 2005; Mizala, 2018).

Como se explicó anteriormente, el efecto Pigmalión o “Profecía Autocumplida” refiere, al proceso por el cual los/as docentes a través de sus expectativas sobre los/as estudiantes, sesgan, muchas veces de manera inconsciente, sus actitudes hacia ellos/as, a través de un trato desigual y mayores oportunidades educativas para algunos/as y menores para otros/as. Esta diferencia de trato y de oportunidades de aprendizaje se traduce finalmente en un mayor logro escolar y autoconcepto para aquellos/as estudiantes por quienes los/as docentes tienen mayores expectativas, y menor rendimiento y autoconcepto para aquellos/as estudiantes por los que los/as docentes tienen menores expectativas (García, 2015; Good, Sterzinger & Lavigne, 2018; Jussim & Harber, 2005; Rosenthal & Jacobson, 1968).

Cabe recordar que la literatura sobre el Efecto Pigmalión es poco conclusiva con respecto a si efectivamente las expectativas docentes generan un impacto en el rendimiento de los/as estudiantes, aunque, para grupos de estudiantes de grupos históricamente excluidos arroja resultados consistentes (Jussim & Harber, 2005). En esta investigación, los modelos arrojan resultados consistentes con los antecedentes revisados y la literatura sobre la construcción del sujeto inmigrante, solo en el caso de las interacciones docente-estudiante para estudiantes haitianas en las interacciones de manejo de la conducta.

Por otro lado, ser estudiante de Origen Inmigrante no fue un predictor de la frecuencia de interacciones docente-estudiante. Sin embargo, al considerar a los/as estudiantes por su País de Origen, se encontraron efectos significativos para los distintos tipos de interacciones docente-estudiante estudiados. Este resultado se alinea a los hallazgos de Ortega et al (2020), en los que, al estudiar el efecto del origen inmigrante, sin distinguir por país de origen, se ocultan diferencias significativas en la inclusión pedagógica de los estudiantes inmigrantes.

Cuando se consideraron los modelos por País de Origen para interacciones iniciadas por docentes, se encontró que los/as estudiantes ecuatorianos/as son abordados/as con significativa mayor frecuencia por su docente en interacciones totales, pedagógicas abiertas, instrucciones e interacciones administrativas en comparación a sus pares no ecuatorianos/as.

Por otra parte, los/as estudiantes venezolanos/as tienden a ser abordados/as por su docente más frecuentemente en interacciones totales, pedagógicas, pedagógicas abiertas e instrucciones en comparación a sus pares no ecuatorianos/as. También se encontró que los/as estudiantes peruanos/as, en todos los tipos de interacciones estudiadas, son abordados con menor frecuencia por su docente, en comparación con el resto de sus pares. Por último, al considerar a los/as estudiantes haitianos/as, estos tienden a ser abordados/as en menor cantidad por su docente en interacciones de manejo de la conducta. Sin embargo, considerando interacciones administrativas, los/as estudiantes haitianos/as tienen a ser abordados con mayor frecuencia en comparación a sus pares no haitianos/as.

Considerando las interacciones iniciadas por estudiantes, se encuentra que los/as estudiantes colombianos/as tienden a iniciar más interacciones docente-estudiante, en todos los tipos de interacciones estudiadas, en comparación a sus pares no colombianos/as en el aula. Los/as estudiantes ecuatorianos/as tienden a iniciar con mayor frecuencia, interacciones pedagógicas e interacciones totales en comparación al resto de sus pares no ecuatorianos/as. Otro hallazgo importante fue que los/as estudiantes peruanos/as inician menos interacciones en todos los contenidos de interacciones consideradas docente-estudiante. Por último, los/as

estudiantes haitianos/as tienden iniciar menos interacciones totales y pedagógicas con sus docentes, en comparación a sus pares.

Una explicación posible para esta variación en la frecuencia de interacciones docente-estudiante entre las/os estudiantes de los países de origen mencionados, es que, a medida que la inmigración crece en número y diversidad de nacionalidades, los/as estudiantes inmigrantes tienden a ser comparados entre ellos/as y son percibidos de manera distinta por las comunidades escolares, dependiendo a su país de origen (Cerón et al, 2017). De esta manera, a los/as estudiantes peruanos/as se les suelen atribuir comportamientos introvertidos (Tijoux, 2013a; Tijoux, 2013b), a los/as estudiantes colombianos/as comportamientos alegres, a estudiantes venezolanos/as, comportamientos conflictivos, pero también participativos, etc. (Cerón et al, 2017). Este patrón diferenciado de interacciones docente-estudiante puede ser explicado a través de estereotipos racistas íntimamente ligados con ideologías xenofóbicas en Chile. En el país, ambas estructuras de opresión se desarrollan históricamente a través de un ideario de Estado Unitario y colonial que pretende “blanquear la raza”, a través de políticas de inmigración de ciudadanos europeos, y el desplazamiento y genocidio de los pueblos originarios en el territorio (ej. Soria, 2014; Tijoux, 2013a). Se conforma, así, una identidad estado-nación en contraposición a lo no blanco, occidental, civilizado configurando un imaginario de lo alterno y no deseable en todo lo que pudiera significar una contraposición a este ideal (ej. Cerón et al, 2017; Matus & Rojas, 2015). Junto con la llegada de la Dictadura en 1973, las políticas de inmigración se tornan hacia una ley de seguridad interior que presenta a los/as inmigrantes como amenazas para la seguridad nacional (Mora, 2018). Esta visión de la inmigración termina permeando las diversas instituciones estatales, entre ellas, las instituciones educacionales, en conjunto con una cultura que reproduce estereotipos xenófobos y racistas (ej. Soria, 2014; Stang et al, 2019). En el entorno educativo esto termina generando una situación exclusión a través de mecanismos como la asimilación cultural de los estudiantes, por la cual, aquellos/as estudiantes de origen inmigrante serían apreciados como amenaza a la estabilidad, o como dificultad para el sistema educacional chileno (ej. Beniscelli et al, 2019; Pávez-Soto et al, 2019; Pávez et al, 2018; Stefoni et al, 2019), por lo que se haría necesaria la asimilación de estos al sistema educacional, que se refleja en las interacciones docente-estudiante a través

de mecanismos de manejo de la conducta, y de refuerzo diferenciado con respecto a instrucciones de instrucciones y administrativas por parte de los docentes hacia los/as estudiantes. Por otro lado, se presentan mecanismos de segregación y exclusión en la baja frecuencia de interacciones pedagógicas para estudiantes caracterizados como menos participativos y/o introvertidos en las clases. Por otro lado, cabe destacar que, dado que las investigaciones que analizan efectos moderadores considerando la variable País de Origen son limitadas, la presente investigación aporta en este campo, visibilizando patrones de interacciones docente-estudiante y abriendo la discusión con respecto a estas para la investigación interseccional en la sociología de la educación.

En esta investigación se testaron las siguientes hipótesis de investigación: 1) la frecuencia de interacciones variaría al comparar a estudiantes niñas de origen inmigrante, en comparación a niñas/os sin origen inmigrante, y niños de origen inmigrante; 2) que este efecto variaría entre países de origen; 3) que existiría variación entre aulas respecto de los efectos moderadores entre género y origen inmigrante, y entre género y país de origen; y que, 4) aquellas aulas con mayor proporción de estudiantes de Origen Inmigrante, mayor proporción de estudiantes mujeres, y cuyos docentes tengan actitudes menos negativas respecto a la diversidad en las aulas, serían más inclusivas de las niñas de origen migrante. A continuación, hará revisión de las hipótesis presentadas.

En primer lugar, con respecto a la **Hipótesis 1**, no se encontraron efectos significativos en ninguno de los modelos, para ningún tipo de interacción docente-estudiante al controlar por la variable de interacción Niña X Origen Inmigrante. De esta manera, no existen efectos estadísticos significativos para probar dicha hipótesis.

Respecto a la **Hipótesis 2**, se encontró que las niñas peruanas, haitianas, y venezolanas tienden a ser abordadas más frecuentemente por sus docentes, en el total de interacciones, que los niños de estos países de origen, que el resto de las estudiantes y que los niños que no son de estos países de origen. Por otra parte, las estudiantes dominicanas inician más interacciones docente-estudiante totales, en comparación a sus pares dominicanos varones, a estudiantes mujeres no dominicanas y a varones no dominicanos/as.

Al analizar las interacciones por contenido de interacción se encuentra que las estudiantes venezolanas y dominicanas tienden a iniciar un mayor número de interacciones pedagógicas que los estudiantes de estos países de origen varones, que el resto de las estudiantes niñas y que los niños que no son de estos países de origen. Por otro lado, las estudiantes venezolanas tienden a iniciar más interacciones administrativas que sus pares venezolanos varones, y que niñas y niños no venezolanos/as. Por último, y en línea con algunas investigaciones previas (ej. Morris & Perry, 2017), las estudiantes haitianas son abordadas por sus docentes en interacciones de manejo de la conducta con mayor frecuencia que sus pares varones, y que niñas y niños no haitianos/as. Para los autores Morris y Perry (2017), esto podría explicarse porque las acciones de estudiantes afrodescendientes serían percibidas con mayor frecuencia como transgresoras de los estándares normativos y racializados de feminidad. Sumado a esto, se encuentran las investigaciones referidas anteriormente de Pávez-Soto et al (2019), en la que la infancia afrocolombiana sufre una discriminación tanto por la racialización y sexualización de sus corporalidades como por su país de origen.

Cuando se toma en consideración a las estudiantes colombianas y ecuatorianas, la tendencia es a una menor participación en interacciones totales docente-estudiante iniciadas por docentes en comparación a estudiantes hombres colombianos y ecuatorianos, y a estudiantes no ecuatorianos y ecuatorianas, y no colombianos y colombianas. Además, las niñas colombianas tienden a iniciar menos interacciones totales y pedagógicas en comparación a sus pares colombianos, y a niñas y niños no colombianos/as.

Como se pudo evidenciar en la revisión bibliográfica, las investigaciones que abordan la inclusión educativa desde una perspectiva interseccional, y desde un enfoque cuantitativo, generalmente lo hacen considerando estudiantes mujeres inmigrantes, sin considerar el país de origen de las estudiantes (ej. Copur-Gencturk et al, 2019; Fleischmann & Kristen, 2014; Pérez et al, 2016; Qian et al, 2018). De esta manera, los resultados de esta investigación contribuyen a este campo con evidencia nueva y más detallada. De todas formas, algunos de los resultados encontrados se condicen con la literatura que aborda el fenómeno de la inclusión considerando a estudiantes con Origen Inmigrante y mujeres como el foco (sin

desagregarles por país de origen). En esta línea, las menores frecuencias de las interacciones con las estudiantes de ciertos orígenes migrantes se condicen con aquellas investigaciones en las que se detectan menores oportunidades de aprendizaje en el aula para estos grupos (ej. Pérez et al, 2016; Phoenix, 2009). De esta forma, es posible confirmar la hipótesis 2 del presente estudio.

En esta investigación también se exploró la variación entre aulas del efecto de moderación entre ser Niña y de Origen Inmigrante en la frecuencia de interacciones docente-estudiante (**Hipótesis 3**). En este sentido, se encontró que, en algunos casos, la inclusión de niñas inmigrantes varía significativamente entre aulas.

Por un lado, en los modelos que consideraron las interacciones totales iniciadas por docentes, para estudiantes de Origen Inmigrante, y estudiantes colombianas existe variación significativa entre aulas con respecto a la interacción estadística mencionada.

También se encontró variación significativa en la frecuencia relativa de las interacciones de manejo de la conducta iniciadas por docente entre aulas, para los modelos que consideraron a los/as estudiantes de Origen Inmigrante, estudiantes peruanos/as y ecuatorianos/as. Además, se identificó variación significativa entre aulas en la frecuencia relativa de interacciones administrativas iniciadas por docentes para los modelos que consideran a estudiantes por Origen Inmigrante, estudiantes peruanas, y ecuatorianas. Por último, para interacciones pedagógicas iniciadas por estudiantes mujeres venezolanas, se reporta variación entre aulas en la frecuencia relativa de estas interacciones.

Con respecto a los modelos que consideran interacciones iniciadas por estudiantes, se encuentra variación significativa entre aulas en la frecuencia relativa de interacciones totales considerando la variable de interacción estadística Niña X Origen Inmigrante/País de Origen, para los modelos que consideran estudiantes por Origen Inmigrante, estudiantes peruanas, haitianas, y venezolanas. También se encontró variación entre aulas en la frecuencia relativa de interacciones administrativas iniciadas por estudiantes considerando a las estudiantes niñas de origen inmigrante, y de país de origen Perú y Venezuela. Por último, se encontró

variación entre aulas en la frecuencia relativa de interacciones pedagógicas considerando niñas peruanas y niñas de origen inmigrantes.

De esta manera, se confirma parcialmente la **Hipótesis 3**, en tanto existe variación entre aulas en el efecto que tiene ser niña y migrante en la frecuencia relativa de interacciones docente-estudiante, para algunos tipos de interacciones y para ciertos países de origen. Esto implica que existen docentes/aulas más inclusivas de niñas inmigrantes que otras, y particularmente en el caso de las niñas de peruanas, haitianas y venezolanas. Lo anterior implicaría que las actitudes estén más o menos permeadas por el racismo y la xenofobia, o que el espacio del aula sea más inclusivo para estudiantes inmigrantes. Lo anterior podría ser visibilizado a través de la observación del clima dentro de cada aula, y/o de los estereotipos que puedan tener los/as docentes y estudiantes dentro de estas.

La **Hipótesis 4** del presente estudio buscó identificar las variables a nivel de aula que permitieran explicar la variación entre aulas en la inclusión de niñas de origen migrante. En ese sentido, se encontró que mientras mayor era la proporción de estudiantes peruanos/as en las aulas, menor era la participación de niñas peruanas en interacciones iniciadas por docentes (tanto totales como pedagógicas). Lo mismo se encontró al considerar la proporción de estudiantes mujeres en el aula: cuanto mayor es la proporción de estudiantes mujeres, menor es la participación de las niñas peruanas en las interacciones totales iniciadas por docentes. Además, se encuentra que cuando las Actitudes Docentes hacia la Diversidad son más negativas, las niñas peruanas son, en promedio, abordadas por sus docentes con mayor frecuencia en comparación con sus pares peruanos, que sus pares niñas no peruanas, y en comparación a niños no peruanos.

Por otra parte, estudiantes haitianas y venezolanas tienden a iniciar interacciones totales y pedagógicas más frecuentemente cuanto mayor es la proporción de estudiantes de sus países de origen en el aula. Para el caso de estudiantes dominicanas, al ser mayor la proporción de estudiantes dominicanos/as en el aula, los/as docentes, tienden a abordar más a las estudiantes dominicanas en las interacciones, en comparación a sus pares varones dominicanos, y niñas y niños no dominicanos/as. Lo anterior se encuentra en línea con los resultados de Salas et al

(2017) que señalan que, a mayor proporción de estudiantes inmigrantes en las aulas, los/as estudiantes inmigrantes se sentirían menos discriminados en comparación a aulas con menor proporción de estudiantes inmigrantes, si bien esa investigación no entrega datos con respecto a la situación de estudiantes mujeres inmigrantes en específico.

De esta manera, al considerar la hipótesis 4, esta se cumple solo para algunos países de origen y tipos de interacciones. Es posible apreciar resultados contradictorios entre tipos de interacciones para el caso de los estudiantes de origen peruano. En el caso de los estudiantes haitianos/as, venezolanos/as y dominicanos/as, la Hipótesis 4 se confirmaría para algunos tipos de interacciones, dando cuenta de factores composicionales que se asociarían a la inclusión en el aula de las niñas inmigrantes. Cabe destacar que para estudiantes haitianos/as, las condiciones en las que se enfrentan al aula son mucho más desventajosas en comparación con el resto de los/as estudiantes. Tal y como mencionan Pávez-Soto et al (2018), estos estudiantes se enfrentan a la brecha del lenguaje, del racismo y de la xenofobia. Así, las variables incluidas en los modelos, con respecto a la composición del aula en los modelos, permitan predecir la frecuencia de interacciones profesor-estudiante, aunque de manera limitada.

XI. Conclusiones

El actual contexto de creciente diversidad de las aulas chilenas requiere de urgentes respuestas por parte de todos los actores involucrados en el sistema educacional. Esto es, de los actores involucrados en la política educativa, la formación docente inicial y continua, en las comunidades educativas y, por supuesto, en la investigación en ciencias sociales. En este sentido esta investigación aporta visibilizando la forma en que se dan los patrones de las interacciones docente-estudiante considerando a las estudiantes mujeres inmigrantes desde una perspectiva cuantitativa e interseccional, y de manera novedosa al considerar, además, diferencias respecto del País de Origen de los estudiantes. Bajo esta mirada, los resultados encontrados, muestran diferencias en la frecuencia de las interacciones docente-estudiante para estudiantes tanto por su país de origen como por su género, y, también, en relación a la combinación de ambas variables.

Se confirma, así, la relativa exclusión de niñas con respecto a sus pares varones (Ortega et al, 2020a), y también la exclusión de estudiantes peruanos/as (Ortega et al, 2020b) en las aulas de matemáticas chilenas. Con respecto a las identidades de estudiantes inmigrantes y niñas, se pueden apreciar una posición desventajosa en comparación con el resto de sus pares. Por ejemplo, las estudiantes colombianas y ecuatorianas, en cuanto a la frecuencia relativa de interacciones docente-estudiante, en comparación con sus pares varones y mujeres de otros países de origen, y varones del mismo país de origen. Por otro lado, las estudiantes haitianas tienen a ser foco interacciones de tipo manejo de la conducta, en comparación al resto de sus pares varones y niñas de otros países de origen.

Cabe destacar que este patrón de interacciones diferenciado no es homogéneo entre las aulas. De hecho, como se presentó en las secciones anteriores, se evidencia una situación de inclusión/exclusión de estudiantes niñas de origen inmigrante que varía entre aulas, y que también depende, en cierta medida, de la composición del estudiantado en el aula y de las actitudes de los docentes hacia la diversidad.

Lo anterior revela una estructura de interacciones compleja y diferenciada, que varía cuando ambas categorías de opresión se encuentran en una misma identidad, en relación con los espacios sociales (las aulas) y sus participantes en estos, que funcionan de manera interseccional. Estos patrones de interacción diferenciados según las características de las aulas y las identidades de los/as estudiantes son posibilitados a través de la reproducción de estereotipos raciales y de género reproducidos e inscritos en estas identidades de manera relacional, y que tienen un origen estructural e histórico en la historia de nuestro país. De esta manera queda relevada la importancia de dar cuenta de cómo las dinámicas y la composición de las aulas producen un espacio social permeado por diversos sistemas de opresión interrelacionados, que imprimen en las/os estudiantes diversas identidades y frente a estas, expectativas diferenciadas por parte de los/as docentes, que terminan en sesgos en las interacciones docente-estudiante.

Los resultados de esta investigación permiten visibilizar dichos sesgos, producidos y reproducidos a nivel estructural, en el estado y su institución educativa; como a nivel relacional y cotidiano en las aulas de clases. Estos sesgos reproducen una exclusión que puede funcionar como una teoría autocumplida de las percepciones, estereotipos, expectativas docentes frente a sus estudiantes, que termina afectándolos a futuro en cuanto a su rendimiento académico y sus trayectorias educativas. En Chile, los sistemas de opresión resultantes en esta brecha de género y de exclusión de estudiantes migrantes tiene su origen en un racismo histórico que a través de una legislación marcada por la xenofobia y el machismo permea a nivel estructural y relacional (Cerón et al, 2017; Matus & Rojas, 2015; Tijoux, 2013a; Tijoux, 2013b).

Esta investigación puede servir como un insumo para cambios necesarios a nivel del sistema escolar, la comunidad educativa, la carrera docente inicial y continua, promoviendo la visibilización y problematizando el currículo oculto (Beniscelli et al, 2019), y aportando a la construcción de herramientas con las que los educadores puedan monitorear la inclusión de los/as estudiantes inmigrantes en las escuelas del país.

Limitaciones

La presente investigación cuenta con una serie de limitaciones: En primer lugar, no todos los modelos estadísticos pudieron ser estimados dadas las características de los datos utilizados en la investigación. En algunos casos, los efectos estimados no contaban con suficientes observaciones para ser estimados. Estos efectos podrían abordarse en investigaciones futuras con muestras más amplias.

En segundo lugar, debe considerarse que los establecimientos que participan de esta investigación accedieron de manera voluntaria, por lo tanto, la muestra no es representativa de las escuelas a nivel nacional. Tampoco pueden extrapolarse estos resultados a otras asignaturas, teniendo en cuenta que cada una de las diversas asignaturas implican una variación de estructuras de interacciones dada la variación de metodologías de enseñanza propias de cada una de estas.

Además, en esta investigación, se asume que las interacciones suceden de manera independiente, lo que es poco probable. Esto último podría subsanarse utilizando modelos que tomen en cuenta la temporalidad de los eventos y modelarlos considerando patrones de eventos (interacciones) pasados.

Por otro lado, los datos utilizados en esta investigación corresponden a datos transversales y no longitudinales. Es por esto que es posible distinguir asociaciones, pero no causalidad en los resultados presentados. Así, si bien se utiliza como marco de referencia el cuerpo de investigaciones que refieren al efecto Pigmalión, no es posible comprobarlo con los datos analizados.

Aún con estas limitaciones, esta investigación contribuye en la profundización en el campo de la sociología de la educación con investigaciones cuantitativas que utilizan un marco conceptual interseccional. En ese sentido, este sería el primer estudio de dichas características en la literatura nacional, y uno de pocos a nivel internacional. Además, permite la profundización en el campo de estadística multivariada con modelaje multinivel considerando interacciones estadísticas dentro del nivel 1, y entre niveles (cross-level

interactions) desde una perspectiva interseccional. De esta manera, se aporta a un campo que está abierto a la discusión teórico-metodológica en la sociología de la educación.

Por último, en esta investigación se consideró a los/as estudiantes como identidades complejas emergentes al considerar dos categorías de opresión: el género y el origen inmigrante. Además, se considera el país de origen de las/os estudiantes. De esta manera se pretendió ahondar en la complejidad de las identidades inscritas en los estudiantes y en su participación en las interacciones docente-estudiante en una muestra de aulas diversas dentro de cada una, y también entre estas. Así, se pretende superar enfoques homogeneizadores y universalistas, que no consideran la complejidad y diversidad de las identidades que componen las aulas. Junto con esto, se analizaron de manera detallada las interacciones, distinguiendo según su contenido y al iniciador de la interacción (docente o estudiante). Esto aporta al estudio al detallar los patrones micro de relaciones en el aula escolar.

Nuevas posibilidades de investigación

Una de las posibilidades para ahondar en la temática presentada en esta investigación sería a través de la aplicación de metodologías mixtas, que permiten profundizar en áreas en las que la metodología cuantitativa no puede ahondar por razones como la falta de casos observados para ciertos grupos. En ese sentido, la posibilidad de profundizar en la percepción y experiencias de las/os estudiantes más o menos excluidos a través de métodos cualitativos permitiría enriquecer los hallazgos presentados. Por otro lado, está la posibilidad de ahondar en los resultados expuestos a través de Análisis de Redes Sociales, que permiten modelar de manera visual las redes de interacciones docente-estudiante en las aulas. Además, cabe la posibilidad de repetir este tipo de análisis para otros tipos de identidades tradicionalmente excluidas, desde una perspectiva interseccional, considerando variaciones al agregar variables como clase social, Necesidades Educativas Especiales (NEE), estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, tiempo, etc. También sería deseable replicar estos análisis en otros niveles educativos (parvulario, superior, media) y otras asignaturas (lenguaje, historia, artes, etc.).

Finalmente, cabe destacar que el actual contexto de pandemia por COVID 19 ha obligado al sistema educacional a reorganizarse en torno al uso de metodologías remotas para evitar el contagio. En ese sentido, surgen preguntas con respecto a cómo afecta la estructura de interacciones docente-estudiante dicha metodología, que por lo demás implica el uso de tecnologías y servicios de conexión a las que no todas las personas pueden acceder, e implica la configuración de un nuevo espacio social en el que ocurre la enseñanza: uno permeado por el lugar físico en el que se conectan los/as estudiantes (algunas veces no acondicionado para el estudio), y un espacio virtual en el que ocurre la clase. Estudiar potenciales brechas en interacciones sociales en estos espacios es particularmente relevante.

XII. Bibliografía

- Acevedo, E. J. (2010). El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. *Temas para la Educación*, 1-7.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Resultados SIMCE 2018*. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Avermaet, P. (2012). Ethnic School Segregation and Self-Steem: The Role of Teacher-Pupil Relationships. *Urban Education*, 47, 1135-1159.
- Aguinis, H., Gottfredson, R., & Culpepper, S. (2013). Best-Practice Recommendations for Estimating Cross-Level Interaction Effects Using Multilevel Modeling. *Journal of Management*, 1490-1528.
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system-secondary. *School Psychology Review* 42(1), 76-98.
- Altermatt, E., Jovanovic, J., & Perry, M. (1998). Bias or Responsivity? Sex and Achievement-level Effects on Teachers' Classroom Questioning Practices. *Journal of Educational Psychology*, 516-527.
- Anderson, C. (1996). Understanding the inequality. From scholarly rhetoric to theoretical reconstruction. *Gender & Society*, 10(6), 729-746.
- Azorín, C., Ainscow, & Mel. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19.
- Azúa, X., Saavedra, P., & Lillo, D. (2019). Injusticia social naturalizada: Evaluación del sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 69-97.
- Bankston, C., & Zhou, M. (2002). Being Well vs. Doing Well: Self-Esteem and School Performance among Immigrant and Nonimmigrant Racial and Ethnic Groups. *The International Migration Review*, 389-415.
- Bassi, M., Blumberg, R., & Mateo, M. (2016). Under the "Cloack of Invisibility": Gender Bias in Teaching Practices and Learning Outcomes. *IDB Working Paper Series*, 1-36.

- Bauer, G., & Scheim, A. (2019). Advancing quantitative intersectionality research methods: Intracategorical and intercategorical approaches to shared and differential constructs. *Social Science & Medicine*, 260-262.
- Bauer, G., & Scheim, A. (2019). Methods for analytic intercategorical intersectionality in quantitative research: Discrimination as a mediator of health inequalities. *Social Science & Medicine*, 236-245.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- Beniscelli, L., Riedemann, A., & Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, 393-43.
- Black, L., & Radovic, D. (2018). Gendered Positions and Participation in Whole Class Discussions in the Mathematics Classroom. *Springer International Publishing AG*, 269-289.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Boda, Z., & Ortega, L. (in press). Social experiences students from students from immigrant and racial/ethnic minority background in schools: Relations and interactions with teacher and peers. En T. L. Good, & M. M. Mccaslin, *Educational Psychology Section*. New York: Taylor & Francis.
- Bordón, P., Canals, C., & Mizala, A. (2020). The gender gap in college major choice in Chile. *Economic of Education Review*, 1-27.
- Borgatti, S. P., Everett, P., & Johnson, J. C. (2013). *Analyzing Social Networks*. SAGE.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México D.F: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Bowleg, L. (2008). When Black + Lesbian + Woman \neq Black Lesbian Woman: The Methodological Challenges of Qualitative and Quantitative Intersectionality Research. *Sex Roles*, 312-325.

- Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Buchmann, C., DiPrete, T., & McDaniel, A. (2008). Gender Inequalities in Education. *Annual Review of Sociology*, 319-337.
- Bustos, R., & Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, 193-220.
- Castillo, D. (2016). *Inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica*. Santiago: MINEDUC.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes Migrantes en Escuelas Públicas Chilenas. *Calidad en la Educación*, 18-49.
- Centro de Estudios MINEDUC. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Documento de trabajo N°12, Santiago, Chile.
- Cerón, L., Pérez, M., & 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*, 233-246.
- Chan, J., García, S., & Zapata, M. (2013). Inclusión social y equidad en las instituciones de Educación Superior de América Latina. *ISEES*, 13, 129-146.
- Charlin, V., Torres, Á., & Cayumán, C. (2016). *Expectativas de género y logro de los estudiantes en TERCE*. Santiago: Centro MIDE UC.
- Cherng, H.-Y. (2017). The Ties that Bind: Teacher relationships, academic expectations, and racial/ethnic and generational inequality. *American Journal of Education*, 124.
- Cioè-Peña, M. (2017). The intersectional gap: how bilingual students in the United States are excluded from inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 906-919.
- CLACSO. (2020). *La migración intrarregional en América Latina*. Medellín: Ediciones UNAULA, CLACSO, UNVM.
- Copur-Gencturk, Y., Cimpian, J., Theule, S., & Thacker, I. (2019). Teachers' Bias Against the Mathematical Ability of Female, Black and Hispanic Students. *Educational Researcher*, 1-14.
- Cortázar, A., Romo, F., & Vielma, C. (2016). Diferencias de género en la calidad de las experiencias de educación de la primera infancia en Santiago de Chile. *Informes para la Política Educativa*, 1-8.

- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 1241-1299.
- Crosnoe, R., Johnson, M., & Elder Jr, G. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education* 77(1), 60-81.
- Csardi, G., & Nepusz, T. (2006). The igraph software package for complex network research. *InterJournal, Complex Systems*, 1695(5), 1-9.
- Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, 7, 119-137.
- Curiel, O. (2009). Descolonizando el feminismo: Una perspectiva desde América Latina y el Caribe. *Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista*.
- Darragh, L., & Valoyes-Chávez, L. (2019). Blurred lines: producing the mathematics student through discourses of special educational needs in the context of reform mathematics in Chile. *Educational Studies in Mathematics* 101(3), 425-439.
- Davis, A. (1981). *Women, Race and Class*. New York: Random House.
- del Río, M. F., Strasser, K., & Susperreguy, M. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en Educación*, 45, 20-53.
- Desimone, L. M., Smith, T. M., & Frisvold, D. E. (2010). Survey Measures of Classroom Instruction: Comparing Student and Teacher Reports. *Educational Policy*, 267-329.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En La Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Madrid: Losada.
- Dubrow, J. K. (2008). How can we account for intersectionality in quantitative analysis of survey data? Empirical illustration of Central and Eastern Europe. *ASK: Society Research, Methods*, 85-102.
- Duk, C., & Murillo, J. (2018). Editorial: El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13.
- Durkheim, É. (1974). *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Schapire.
- Dustmann, C., Frattini, T., & Lanzara, G. (2012). Educational achievement of second-generation immigrants: an international comparison. *Economic Policy*, 143-185.

- Else-Quest, N., Shibley, J., & Linn, M. (2010). Cross-National Patterns of Gender Differences in Mathematics: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin* 136(1), 103-127.
- Escobar-Medina, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(8), 1-14.
- Espinoza, A. M., & Strasser, K. (2020). Is reading a feminine domain? The Role of Gender Identity and Stereotypes in Reading Motivation in Chile. *Social Psychology of Education (In Press)*.
- Espinoza, A. M., & Taut, S. (2016). El Rol del Género en las Interacciones Pedagógicas de las Aulas de Matemática Chilenas. *PSYKHE*, 1-18.
- Espinoza, A. M., & Taut, S. (2020). Gender and psychological variables as key factors in mathematics learning: A study of seventh graders in Chile. *International Journal of Educational Research (in press)*.
- Expósito, C. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, 203-222.
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J., & Blanco, N. (2019). Capítulo IV ¿Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes? En I. Aninat, & R. Vergara, *Inmigración en Chile. Una Mirada Multidimensional* (págs. 149-189). Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Feliciano, C., & Rumbaut, R. (2005). Gendered Paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 1087-1118.
- Fernández, M. C. (2015). Derechos políticos de las mujeres en Chile. La construcción androcéntrica del discurso en manuales escolares de historia. *Argos*, 32(62), 35-56.
- Fleischmann, F., & Kristen, C. (2014). Gender Inequalities in the Education of the Second Generation in Western Countries. *American Sociological Association*, 143-170.
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67-86.

- Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 103-118.
- Flores, R. (2015). Una perspectiva de género: a la intersubjetividad, la conciencia encarnada y la corporalidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias 4(1)*, 21-29.
- Fryer, R., & Levitt, S. (2010). An Empirical Analysis of the Gender Gap in Mathematics. *American Economic Journal: Applied Economics 2*, 210-240.
- García, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Textos y Contextos*, 40-43.
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación 7(8)*, 359-374.
- García-Rangel, E., García-Rangel, A., & Reyes-Angulo, J. (2014). Relación Maestro Alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 279-290.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 11-20.
- Givens Rolland, R. (2012). Synthesizing the evidence on classroom goal structures in middle and secondary schools: A meta-analysis and narrative review. *Review of Educational Research 82(4)*, 396-435.
- Good, L. T., Sterzinger, N., & Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation*, 99-123.
- Good, T., Sterzinger, N., & Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation*, 99-123. doi:10.1080/13803611.2018.1548817
- Good, T., Sterzinger, N., & Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation*, 99-123.
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P., & Zingales, L. (2008). Culture, Gender, and Math. *Science*, 1164-1165.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.

- Hancock, A. (2007). Intersectionality as a normative and empirical paradigm. *Politics and Gender*, 3(2), 248-254.
- Hancock, A.-M. (2007). When Multiplication Doesn't Equal Quick Addition: Examining Intersectionality as a Research Paradigm. *Perspectives on Politics*, 1(5), 63-79.
- Hankivsky, O. (2014). *Intersectionality 101*. The Institute for Intersectionality Research & Policy.
- Harrop, A., & Swinson, J. (2011). Comparison of teacher talk directed to boys and girls and its relationship to their behaviour in secondary and primary schools. *Educational Studies*, 37(1), 115-125.
- Hayes, A. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation and Conditional Process*.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 151-169.
- Herranz, C. (2015). Género, Inmigración y Discriminación Múltiple. Un Enfoque Interseccional de las Políticas Públicas Españolas. *Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, 239-247.
- Hill Collins, P. (2000). *Black feminist thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge.
- Hooks, B. (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En B. Hooks, A. Brah, C. Sandoval, & G. Anzaldúa, *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (págs. 33-50). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Howe, C. (1997). *Gender and Classroom Interaction. A Research Review*. Edinburgh: SCRE.
- Hox, J. (2002). *Multilevel Analysis. Techniques and Applications*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- INE. (2018). *Características sociodemográficas de la inmigración internacional en Chile*. Santiago: INE.
- Jensen, M. F. (2009). *Inmigrantes en Chile: La exclusión vista desde la política migratoria chilena*. Obtenido de ALAP.org: http://www.alapop.org/alap/files/docs/congreso2008/ALAP_2008_FINAL_354.pdf

- Jerome, E., Hamre, B., & Pianta, R. (2008). Teacher-Child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher perceived conflict and closeness. *Social Development, 18*(4), 915-945.
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos, 40*, 409-426.
- Jungwirth, H. (1991). Interaction and gender. Findings of a microethnographical approach to classroom discourse. *Educational Studies in Mathematics, 22*, 263-284.
- Jussim, L., & Harber, K. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review, 13*, 131-155.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine 15*(2), 155-163.
- Ladd, G., Birch, S., & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influences? *Child development, 70* (6), 1373-1400.
- LaFrance, M. (1991). School for scandal: Different educational experiences for females and males. *Gender and Education 3*, 3-13.
- Langeloo, A., Mascareño, M., Deunk, M., Klizing, N., & Strijbos, J. (2019). A Systematic Review of Teacher-Child Interactions with Multilingual Young Children. *Review of Educational Research, 53*, 536-568.
- Lee, J., & Kent, D. H. (2005). Teacher expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review, 9*(2), 131-151.
- Ley N° 20.845. (8 de Junio de 2015). Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., . . . Salgado, M. (2018). Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres Nudos Críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 1*, 1-24.
- Lugones, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política, 61*, 61-76.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa, 9*, 73-101.

- Magliano, M. J. (2015). Interseccionalidad y migraciones: Potencialidades y desafíos. *Revista Estudios Feministas*, 691-712.
- Mahatmya, D., Lohman, B., Brown, E., & Conway, J. (2016). The role of race and teachers' cultural awareness in predicting low-income, Black and Hispanic students' perceptions of educational attainment. *Social Psychology of Education*, 427-449.
- Maldonado, C., & Votruba, E. (2011). Teacher-Child Relationships and the Development of Academic and Behavioral Skills During Elementary School: A Within and Between-Child Analysis. *Child Development*, 601-616.
- Manghi, D., Saavedra, C., & Bascuñan, N. (2018). Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión Más Allá de las Contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 21-39.
- Manzi, J., García, M., & Godoy, M. I. (2017). *Informe Técnico SEPA, Sistema de Evaluación de Progreso del Aprendizaje*. Santiago: MIDE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Matus, C., & Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: A propósito de la ley de inclusión escolar. *Reflexiones Pedagógicas*, 48-56.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 1771-1800.
- McCormick, M., & O'Connor, E. (2015). Teacher-child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter? *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 502-516.
- Meeus, J., González, R., & Manzi, J. (2016). Capítulo 16. Ser "Blanco" o "Moreno" En Chile: El impacto de la apariencia en las expectativas educativas y las calificaciones escolares. En Manzi, Jorge, & M. R. García, *Abriendo las Puertas del Aula. Transformación de las prácticas docentes* (págs. 515-542). Santiago: Ediciones UC.
- Mendoza, I., & Sanhueza, S. (2018). Percepciones de equidad de género en las/os futuras/os profesoras/es. *ex æquo*, 37, 129-142.
- Minasyan, S. (2017). Gendered patterns in teacher-student interaction in EFL classroom: The Greek context. *Journal of Language and Education*, 3(3), 89-98.
- MINEDUC. (2016). Artículo ordinario N°7/1008 (1531). Santiago.

- MINEDUC. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile, División de Educación General, Unidad de Educación Especial.
- MINEDUC. (Octubre de 2017a). Identificador Provisorio Escolar (IPE) y Matrícula Provisoria. *PREGUNTAS FRECUENTES*. Santiago.
- MINEDUC. (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2018a). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC.
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (2005). Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. Santiago, Chile.
- Mizala, A. (2018). Género, Cultura y Desempeño en Matemáticas. *Revista Anales*, 125-150.
- Mizala, A., Martínez, F., & Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education*, 70-78.
- Moguéro, L., & Santelli, E. (2015). The educational supports of parents and siblings in immigrant families. *Comparative Migration Studies*, 3(11), 1-16.
- Moody, J. (2001). Race, school integration, and friendship segregation in America. *American Journal of Sociology* 107(3), 679-716.
- Mook, L. (2002). Exclusion and Inclusion in Student-Faculty Informal Interaction: A Critical Perspective. *Current Issues in Comparative Education*, 2(2), 154-169.
- Mora, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 231-257.
- Morris, E., & Perry, B. (2017). Girls Behaving Badly? Race, Gender, and Subjective Evaluation in the Discipline of African American Girls. *Sociology of Education*, 20(10), 1-22.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *Educational Research Journal* 44(2), 340-369.

- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.
- Opdenakker, M., Maulana, R., & den Brok, P. (2012). Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement, 23(1)*, 95-119.
- Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D., & Escribano, M. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education 95*. doi:10.1016/j.tate.2020.103126
- Ortega, L., Treviño, E., & Gelber, D. (2020). La inclusión de las niñas en las aulas de matemáticas chilenas: Sesgo de género en las redes de interacciones profesor-estudiante. *Journal for the Study of Education and Development*. doi:10.1080/02103702.2020.1773064
- Paniagua, A. (2012). Tan fuerte como su eslabón más débil. El caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas. *Revista Complutense de Educación, 24(1)*, 69-89.
- Pavez-Soto, I., & Ortiz-López, J. D.-B. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos, 163-183*.
- Pávez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Jara, P., Olgún, C., & Domaica, A. (2018). Infancia haitiana en Chile: Barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *Entre Diversidades, 71-97*.
- Peguero, A., & Bondy, J. (2011). Immigration and Students' Relationship With Teachers. *Education and Urban Society, 42(2)*, 165-183.
- Perez, N., Delgado, M., Rodríguez, S., Updegraff, K., & Umaña, A. (2017). Mexican-origin Adolescents' Educational Expectation Trajectories: Intersection of Nativity, Sex, and Socioeconomic Status. *Journal of Applied Developmental Psychology, 14-24*.
- Permanyer, I., & Boertien, D. (2018). A century of change in global education variability and gender differences in education. *PLoS ONE, 1-22*.
- Phoenix, A. (2009). De-Colonising Practices: Negotiating Narratives from Racialised and Gendered Experiences of Education. *Race, Ethnicity and Education, 1-22*.

- Qian, Y., Buchmann, C., & Zhang, Z. (2018). Gender differences in educational adaptation of immigrant-origin youth in the United States. *Demographic Research*, 1155-1188.
- Rabe-Hesketh, S., & Skrondal, A. (2008). *Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata*. Stata Press.
- Radovic, D. (2018). Diferencias de género en rendimiento matemático en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 221-242.
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 191-216.
- Riquelme, A., & Quintero, J. (2015). Reproducción de identidad virtual de género en la interacción docentes-alumnado. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-27.
- Rivera, M. L. (2016). Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: Consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 44, 105-118.
- Ron-Balsera, M. (2015). Are Schools Promoting Social and Economic Integration of Migrant and Ethnic Minorities? The Experiences of Some Young People of Ecuadorian Background in Spain. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 148-172.
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research* 81(4), 493-529.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 16-20.
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. E., & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15.
- Scott, N., & Siltanen, J. (2016). Intersectionality and quantitative methods: Assessing regression from a feminist perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 1-13.
- Segato, R. (2014). Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres. En Y. Espinoza, D. Gómez, & K. (. Ochoa,

- Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (págs. 75-90). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- SERNAM. (2009). *Análisis de Género en el Aula*. Santiago: SERNAM.
- Snijders, T. A., & Bosker, R. (2004). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- Soria, S. (enero-junio de 2014). El "Lado Oscuro" del proyecto de interculturalidad-decolonialidad: Notas Críticas para una Discusión. *Tabula Rasa*, 20, 41-64.
- Stabel, M., Bru, E., & Idsoe, T. (2019). Perceived Teacher Support and Intentions to Quit Upper Secondary School: Direct, and Indirect Associations via Emotional Engagement and Boredom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-22.
- Stahl, M., Ertesvåg, S., & Havik, T. (2018). Perceived Classroom Interaction, Goal Orientation and Their Association with Social and Academic Learning Outcomes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-22.
- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C., & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32.
- Stang-Alva, M., Roessler-Vergara, P., & Riedemann-Fuentes, A. (2019). Re-producción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 313-331.
- Stefoni, C., & Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos* 45(3), 201-215.
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 153-182.
- Stefoni, C., Stang, F., Riedemann, A., & 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.
- Symington, A. (2004). Interseccionalidad: Una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las mujeres y cambio económico*, 9, 1-8.
- Tagliacollo, V. A., Volpato, G. L., & Pereira Jr., A. (2010). Association of student position in classroom and school performance. *Educational Research*, 1, 198-201.

- Tapia, D. (2021). Representaciones sociales del profesorado y directivos frente a la llegada de estudiantes hijos de migrantes a la Escuela Villa Centinela. *Tesis de pregrado para optar el título de sociología*.
- Taut, S., Valencia, E., Palacios, D., Santelices, M., Jiménez, D., & Manzi, J. (2016). Teacher performance and student learning: Linking evidence from two national assesment programmes. *Assessment in education: Principles, Policy and Practice*, 53-74.
- Tenenbaum, H., & Ruck, M. (2007). Are Teachers' Expectations Different for Racial Minority Than for European American Students? A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 253-273.
- Thomas, G., & Macnab, N. (2019). Intersectionality, diversity, community and inclusion: untangling the knots. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 287-307.
- Tijoux, M. E. (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, 83-104.
- Tijoux, M. E., & Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis*, 247-275.
- Treviño, E., Gelber, D., Escribano, R., Ortega, L., & Alonso, G. (2020). Prácticas pedagógicas equitativas y justicia educacional: Debate entre la teoría y la evidencia en Chile. En C. Moyano (Ed.), *Justicia Educacional: Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Troncoso, L., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa*, 56(1), 1-15.
- UDP. (2017). Inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: Desafíos pendientes. En UDP, *Informe Anual Sobre Derechos Humanos en Chile 2017* (págs. 329-351). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

- UNICEF. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon: ONU.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De Los Ríos, D. (2010). Segregación Escolar en Chile. En S. Martinic, & G. Elacqua, *Fin de Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (págs. 209-229). Santiago: UNESCO.
- Valoyes, L. (2015). "Los negros no son buenos para las matemáticas": Ideologías raciales y prácticas de enseñanza de las matemáticas en Colombia. *Revista CS*, 169-206.
- van Langen, A., & Bosker, R. &. (2006). Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory an Practice. *Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 155-177.
doi:10.1080/13803610600587016
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.
- Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller, *Interculturalidad y Política. Desafíos y Posibilidades* (págs. 115-142). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Instituto Internacional de Integración*, 1-18.
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina*, 11-14.
- Wang, M., & Eccles, J. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development* 83, 877-895.
- Warner, L. (2008). A Best Practices Guide to Intersectional Approaches in Psychological Research. *Sex Roles*, 454-463.
- Winker, G., & Degele, N. (2011). Intersectionality as multi-level analysis: Dealing with social inequality. *European Journal of Women's Studies*, 51-66.

- Wölfer, R., Caro, D., & Hewstone, M. (2019). Academic benefit of outgroup contact for immigrant and nonimmigrant students. *Group Processes & Intergroup Relations*, 1-33.
- Young, I. M. (1994). Gender as Seriality: Thinking about Women as a Social Collective. *Signs*, 713-738.
- Zambrini, L. (2014). Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros. *Revista Punto Género*, 4, 43-54.

XIII. Anexos

Tabla A1.

“Items and factor loadings of the scale Teacher’s Attitude towards Diversity in the Classroom”. Elaboración Propia.

Escala/Item	α de Cronbach
Actitud Docente hacia la Diversidad en el Aula (α de Cronbach = .88)	
¿Qué tan de acuerdo está con la siguiente declaración? “Un aula con una gran proporción de estudiantes inmigrantes, estudiantes indígenas y estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)...	
1. obstaculiza el progreso de la clase”.	.89
2. hace el trabajo del docente más difícil”.	.78
3. perjudica el nivel académico promedio”.	.89
4. genera problemas de disciplina”.	.89

Notas: Traducido desde Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D., & Escribano, M. (2020). The Elephant in the (Class)Room: Analysing the Inclusion of Immigrant Students within Teacher-Student Interaction Networks. *Teaching and Teacher Education*. p. 57.

Tabla A2.

Coefficientes de Correlación entre Clases (ICC), según contenido de interacción analizada ($n_{aulas} = 9$, $n_{estudiantes} = 218$). Elaboración Propia.

Interacciones Iniciadas Por Docentes					
	Manejo de Conducta	Instrucciones	Administrativas	Pedagógicas	Total
ICC	0.73 (0.66-0.78)	0.55 (0.45-0.64)	0.71 (0.64-0.77)	0.67 (0.58-0.73)	0.82 (0.77-0.86)
Interacciones Iniciadas Por Estudiantes					
	Manejo de Conducta	Instrucciones	Administrativas	Pedagógicas	Total
ICC	-	0.59 (0.50-0.67)	0.53 (0.43-0.62)	0.79 (0.73-0.83)	0.74 (0.67-0.79)

Notas: Los límites superiores e inferiores de 95% de intervalo de confianza en paréntesis. El Coeficiente de Correlación entre Clases para interacciones iniciadas por estudiantes de tipo Manejo de la Conducta no pudo ser estimado debido a su baja frecuencia de ocurrencia.

Tabla A3.

Estadísticos descriptivos para interacciones iniciadas por Docentes por Origen Inmigrante, Género y País de Origen. Elaboración Propia.

			Interacciones Iniciadas por Docentes				
N estudiantes			Manejo Conducta	Instrucciones	Administrativas	Pedagógicas	Total
Origen							
Inmigrante							
Estudiantes con origen inmigrante	409	Media	0.59*	0.12	0.94†	0.99	2.77*
		DS	1.35	0.43	1.51	1.54	3.46
Estudiantes con origen inmigrante	488	Media	0.82	0.12	1.09	1.03	3.27
		DS	1.71	0.41	1.45	1.54	3.64
Género							
Niñas	401	Media	0.49***	0.10	0.97	0.87*	2.58**
		DS	1.21	0.39	1.33	1.48	3.25
Niños	496	Media	0.90	0.13	1.07	1.12	3.41
		DS	1.78	0.45	1.58	1.61	3.77
Género y Origen							
Inmigrante							
Niñas Inmigrantes	197	Media	0.52*	0.11	0.87	0.92	2.56
		DS	1.34	0.38	1.11	1.43	2.93
Niños y niñas no inmigrantes y niños inmigrantes	700	Media	0.77	0.12	1.07	1.03	3.18
		DS	1.61	0.43	1.56	1.60	3.72
País de Origen							
Chile	504	Media	0.83*	0.13	1.08†	1.00	3.23†
		DS	1.72	0.42	1.44	1.51	3.65
Perú	195	Media	0.51*	0.70	0.84	0.70*	2.23**
		DS	1.18	0.30	1.25	1.19	2.63

Bolivia	10	Media	1.20	0.20	0.70	1.30	3.4
		DS	1.87	0.63	0.82	1.16	3.41
Colombia	49	Media	0.43	0.10	0.71†	0.88	2.26†
		DS	0.94	0.37	1.26	1.55	3.05
Haití	21	Media	1.24	0.14	1.47†	2.05*	5.05*
		DS	2.59	0.36	1.40	2.27	4.31
Ecuador	13	Media	1.38	0.54*	1.92	1.38	5.46
		DS	2.57	0.97	2.18	1.71	5.78
Venezuela	59	Media	0.34	0.22	1.13	1.37	3.19
		DS	0.73	0.65	2.32	2.14	4.50
República Dominicana	17	Media	0.35	0.12	0.94	1.53	3.06
		DS	0.70	0.33	1.24	2.24	3.56
Otros Países ^a	19	Media	1.00	0.16	1.26	1.32	3.89
		DS	1.63	0.37	1.76	1.77	3.38
Perdidos	10	Media	0.40	0.00	0.80	1.90	3.50
		DS	0.70	0.00	1.16	2.23	3.41
ESTUDIANT	897	Media	0.72	0.12	1.02	1.01	3.04
ES		DS	1.56	0.42	1.47	1.56	3.57
TOTALES							

Notas: † $p \leq 0.05$, * $p \leq 0.01$, ** $p \leq 0.001$, *** $p \leq 0.001$ en Pruebas de U de Mann-Whitney.

Para las variables de País de Origen, la base de comparaciones son el resto de los países de la muestra.

^a Los países con menos de 10 estudiantes en la muestra se clasificaron como “Otros Países” y considera Argentina, China, Cuba, El Salvador, España, EE. UU., Uruguay, Paraguay, Brasil, y Nigeria.

Tabla A4.

Estadísticos descriptivos para interacciones iniciadas por Estudiantes por Origen Inmigrante, Género y País de Origen. Elaboración Propia.

	N		Interacciones Iniciadas por Estudiantes			
			Instrucciones	Administrativas	Pedagógicas	Total
Origen Inmigrante						
Estudiantes con origen inmigrante	409	Media	0.11	0.62†	1.57	2.42
		DS	0.48	1.49	2.65	3.80
Estudiantes con origen inmigrante	488	Media	0.13	0.81	1.36	2.45
		DS	0.45	1.54	2.55	3.82
Género						
Niñas	401	Media	0.06†	0.65	1.32	2.18*
		DS	0.24	1.51	2.68	3.91
Niños	496	Media	0.16	0.77	1.55	2.65
		DS	0.57	1.53	2.53	3.72
Género y Origen Inmigrante						
Niñas Inmigrantes	197	Media	0.56	0.63	1.42	2.22
		DS	0.23	1.76	2.42	3.81
Niños y niñas no inmigrantes y niños inmigrantes	700	Media	0.14	0.74	1.46	2.50
		DS	0.50	1.44	2.65	3.81
País de Origen						
Chile	504	Media	0.13	0.80†	1.33†	2.43
		DS	0.46	1.52	2.52	3.78
Perú	195	Media	0.05†	0.49*	0.98	1.62*
		DS	0.21	1.68	1.72	3.04
Bolivia	10	Media	0.10	0.60	1.10	1.90
		DS	0.32	0.52	1.29	1.66
Colombia	49	Media	0.29	0.90	2.63†	4.08†
		DS	0.79	1.60	3.52	5.10
Haití	21	Media	0.00	0.52	1.19	1.76

		DS	0.00	1.52	1.83	2.07
Ecuador	13	Media	0.23	0.85	1.00	2.31
		DS	0.60	1.95	1.68	3.28
Venezuela	59	Media	0.15	0.63	2.80	3.75†
		DS	0.71	1.22	3.76	4.87
República Dominicana	17	Media	0.12	0.88	2.53	3.65
		DS	0.33	1.41	3.64	4.65
Otros Países ^a	19	Media	0.05	0.74	2.05	3.00
		DS	0.23	1.15	3.53	4.35
Perdidos	10	Media	0.00	0.60	1.90	2.50
		DS	0.00	1.26	2.56	3.27
ESTUDIANTES	897	Media	0.12	0.72	1.46	2.44
TOTALES		DS	0.46	1.52	2.60	3.81

Notas: † $p \leq 0.05$, * $p \leq 0.01$, ** $p \leq 0.001$, *** $p \leq 0.001$ en Pruebas de U de Mann-Whitney.

Para las variables de País de Origen, la base de comparaciones es el resto de los países de la muestra.

^a Los países con menos de 10 estudiantes en la muestra se clasificaron como “Otros Países” y considera Argentina, China, Cuba, El Salvador, España, EE. UU., Uruguay, Paraguay, Brasil, y Nigeria.

Tabla A5.

Modelos multinivel Poisson de mejor ajuste por contenido de interacción docente-estudiante por Origen Inmigrante. Elaboración Propia.

	Interacciones Iniciadas por Docentes					Interacciones Iniciadas por Estudiantes				
	Totales	Pedagógicas	Pedagógicas Abiertas	Manejo Conducta	Instrucciones	Administrativas	Totales	Pedagógicas	Instrucciones	Administrativas
	Modelo 2a TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2a TI (EE)	NINGUNO TI (EE)	Modelo 2a TI (EE)	Modelo 2a TI (EE)	Modelo 3a TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2a TI (EE)
EFFECTOS FIJOS										
Intercepto	3.779 (0.422)***	0.943 (0.152)	0.219 (0.054)***	1.017 (0.194)	-	0.906 (0.162)	4.620 (0.413)***	9.566 (5.619)***	0.319 (0.094)***	1.539 (0.206)**
<i>Variables a nivel Estudiante</i>										
Niña	0.720 (0.034)***	0.759 (0.053)***	0.787 (0.099)	0.432 (0.048)***	-	0.971 (0.079)	0.810 (0.045)***	0.896 (0.062)	0.394 (0.090)***	0.771 (0.074)*
Origen Inmigrante	0.953 (0.050)	0.949 (0.076)	1.122 (0.157)	0.775 (0.087)†	-	1.114 (0.103)	1.065 (0.062)	1.243 (0.092)*	0.910 (0.201)	0.781 (0.083)†
Lenguaje Hablado en el Hogar	1.227 (0.117)†	1.425 (0.205)†	1.802 (0.406)*	1.067 (0.213)	-	1.206 (0.211)	1.065 (0.127)	1.174 (0.171)	1.011 (0.610)	1.009 (0.233)
Estudios Universitarios de Padres	1.002 (0.003)	0.997 (0.006)	1.006 (0.010)	1.007 (0.007)	-	1.002 (0.006)	0.976 (0.004)***	0.969 (0.006)***	0.976 (0.019)	0.992 (0.008)
Fila	0.946 (0.011)***	0.997 (0.020)	0.967 (0.035)	0.891 (0.022)***	-	0.930 (0.018)***	0.825 (0.025)***	0.855 (0.015)***	0.725 (0.048)***	0.802 (0.020)***
Puntaje SEPA	1.011 (0.422)	1.082 (0.363)†	1.158 (0.067)†	0.921 (0.038)†	-	1.026 (0.162)	0.930 (0.025)***	1.196 (0.034)***	1.274 (0.034)***	1.206 (0.115)†
<i>Variables a nivel de Aula</i>										
Proporción Inmigrante ²					-			1.331 (0.576)		
Proporción de estudiantes Niñas					-			0.147 (0.139)†		
Actitudes a Diversidad Docente					-			1.156 (0.117)		
N° Estudiantes en Aula					-			0.969 (0.016)		
<i>Variables Interacciones Cross-Level</i>										
Niña X Origen Inmigrante X Proporción Inmigrantes					-					
Niña X Origen Inmigrante X Proporción Niñas					-					

Niña X Origen Inmigrante X					-						
Actitudes a Diversidad Docente											
EFFECTOS ALEATORIOS											
VAR (Intercepto)	0.347 (0.091)	0.659 (0.173)	1.099 (0.373)	0.863 (0.259)	-	0.843 (0.245)	0.156 (0.0433)	0.313 (0.088)	0.952 (0.374)	0.843 (0.245)	
VAR (Niña X Origen Inmigrante)	0.147 (0.065)			0.802 (0.387)	-	0.431 (0.199)	0.394 (0.145)	0.212 (0.112)		0.431 (0.199)	
CORR (Intercepto, Niña X Origen Inmigrante)	-0.049 (0.060)			-0.126 (0.245)	-	-0.378 (0.186)	-0.025 (0.057)	-0.051 (0.074)		-0.378 (0.186)	
Log Likelihood	-2228.097	-1243.768	-617.051	-1058.659	-	-1186.200	-2404.55	-1730.416	-315.872	-1119.044	
LR chi ²	642.90***	313.25***	136.37***	333.78***	-	367.60***	297.08***	253.13***	36.09***	128.50***	

Notas: TI: tasa de Incidencia. EE: Error Estándar. VAR: Varianza. CORR: Correlación. † $p \leq 0.05$, * $p \leq 0.01$, ** $p \leq 0.001$, *** $p \leq 0.001$

Tabla A6.

Modelos multinivel Poisson de mejor ajuste por contenido de interacción docente-estudiante por País de Origen, Perú. Elaboración Propia.

	Interacciones Iniciadas por Docentes					Interacciones Iniciadas por Estudiantes				
	Totales	Pedagógicas	Pedagógicas Abiertas	Manejo Conducta	Instrucciones	Administrativas	Totales	Pedagógicas	Instrucciones	Administrativas
	Modelo 5 TI (EE)	Modelo 5 TI (EE)	Modelo 5 TI (EE)	Modelo 2a TI (EE)	Modelo 1 TI (EE)	Modelo 2a TI (EE)	Modelo 4a TI (EE)	Modelo 4a TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2a TI (EE)
EFFECTOS FIJOS										
Intercepto	5.877 (3.150)**	2.158 (1.568)	0.180 (0.209)	0.981 (0.186)	0.104 (0.024) ***	1.104 (0.178)	12.161 (4.270)***	9.496 (5.444)***	0.357 (0.099)***	1.604 (0.202)***
<i>Variables a nivel Estudiante</i>										
Niña	0.710 (0.323)***	0.732 (0.057)***	0.739 (0.104)†	0.495 (0.047)***	0.743 (0.147)	0.905 (0.066)	0.805 (0.040)***	0.875 (0.056)†	0.417 (0.096)***	0.777 (0.693)*
País de Origen (Perú)	0.627 (0.049)***	0.510 (0.072)***	0.460 (0.121)*	0.724 (0.103) †	0.484 (0.145)†	0.757 (0.084)†	0.484 (0.044)***	0.529 (0.061)***	0.340 (0.123)*	0.425 (0.069)***
Lenguaje Hablado en el Hogar	1.259 (0.113)*	1.439 (0.203)*	1.890 (0.414)*	1.119 (0.211)		1.248 (0.210)	1.210 (0.136)	1.332 (0.184)†	0.900 (0.541)	1.072 (0.233)
Estudios Universitarios de Padres	1.000 (0.003)	0.995 (0.006)	1.000 (0.010)	1.004 (0.007)		1.000 (0.006)	0.978 (0.004)***	0.971 (0.006)***	0.977 (0.020)	0.993 (0.008)
Fila	0.943 (0.110)***	0.997 (0.020)	0.962 (0.035)	0.886 (0.021)***		0.930 (0.018)***	0.820 (0.011)***	0.849 (0.015)***	0.722 (0.048)***	0.798 (0.020)***
Puntaje SEPA	1.005 (0.019)	1.076 (0.036)†	1.133 (0.066)†	0.902 (0.037)†		1.019 (0.034)	1.194 (0.025)***	1.276 (0.034)***	1.195 (0.114)	1.604 (0.202)
Niña X País de Origen (Perú)	4.276 (1.610)***	1.237 (0.785)	0.176 (0.252)				0.968 (0.243)	1.044 (0.265)		
<i>Variables a nivel de Aula</i>										
Proporción Estudiantes Perú ²	4.766 (5.653)	7.726 (12.402)	5.940 (14.598)				1.177 (0.952)	0.903 (0.171)		
Proporción de estudiantes Niñas	1.718 (1.478)	0.703 (0.818)	0.886 (1.602)				0.441 (0.249)	0.157 (0.144)†		
Actitudes a Diversidad Docente	1.030 (0.094)	1.234 (0.156)	1.124 (0.231)				1.084 (0.065)	1.141 (0.112)		
N° Estudiantes en Aula	0.971 (0.014)	0.971 (0.198)	1.012 (0.033)				0.981 (0.009)	0.980 (0.015)		
<i>Variables Interacciones Cross-Level</i>										
Niña X País de Origen (Perú) X Proporción Est. Perú	0.097 (0.071)**	0.042 (0.055)†	0.676 (1.289)							
Niña X País de Origen (Perú) X Proporción Niñas	0.136 (0.105)*	3.563 (4.231)	101.576 (252.145)							

Niña X País de Origen (Perú) X Actitudes a Diversidad Docente	1.081 (0.074)	0.988 (0.135)	2.718 (1.033)*							
EFFECTOS ALEATORIOS										
VAR (Intercepto)	0.282 (0.075)	0.489 (0.140)	1.085 (0.371)	0.915 (0.271)	0.976 (0.377)	0.659 (0.186)	0.110 (0.031)	0.310 (0.085)	0.793 (0.332)	0.246 (0.076)
VAR (Niña X País de Origen (Perú))				1.053 (0.499)		0.343 (0.228)	0.951 (0.415)	0.631 (0.326)		1.172 (0.602)
CORR (Intercepto, Niña X País de Origen (Perú))				-0.273 (0.288)		-0.066 (0.335)	-0.117 (0.243)	-0.215 (0.267)		0.178 (0.328)
Log Likelihood	-2206.632	-1223.427	-605.382	-1059.319	-331.129	-1189.722	-2350.565	-1708.722	-310.268	-1100-116
LR chi ²	477.12***	229.93***	129.78***	338.40***	61.14***	357.12***	239.00***	281.91***	35.13***	158.00***

Notas: TI: tasa de Incidencia. EE: Error Estándar. VAR: Varianza. CORR: Correlación. † $p \leq 0.05$, * $p \leq 0.01$, ** $p \leq 0.001$, *** $p \leq 0.001$.

Tabla A7.

Modelos multinivel Poisson de mejor ajuste por contenido de interacción docente-estudiante por País de Origen, Bolivia. Elaboración Propia.

	Interacciones Iniciadas por Docentes					Interacciones Iniciadas por Estudiantes				
	Totales	Pedagógicas	Pedagógicas Abiertas	Manejo Conducta	Instrucciones	Administrativas	Totales	Pedagógicas	Instrucciones	Administrativas
	Modelo 2a TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	NINGUNO TI (EE)	NINGUNO TI (EE)	Modelo 3 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)
EFFECTOS FIJOS										
Intercepto	3.735 (0.360)***	0.921 (0.145)	0.229 (0.055)***	0.927 (0.173)	-	-	13.326 (4.694)***	2.292 (0.285)***	0.305 (0.085)***	1.404 (0.182)*
<i>Variables a nivel Estudiante</i>										
Niña	0.722 (0.029)***	0.756 (0.532)***	0.796 (0.100)	0.504 (0.044)***	-	-	0.844 (0.0382)***	0.895 (0.052)	0.392 (0.090)***	0.845 (0.069)†
País de Origen (Bolivia)	1.185 (0.229)	1.157 (0.334)	1.552 (0.621)	1.388 (0.431)	-	-	0.806 (0.190)	0.698 (0.215)	0.775 (0.793)	1.020 (0.431)
Lenguaje Hablado en el Hogar	1.303 (0.116)†	1.394 (0.194)†	1.903 (0.412)*	1.191 (0.223)	-	-	1.199 (0.132)	1.303 (0.177)	0.979 (0.587)	1.062 (0.230)
Estudios Universitarios de Padres	1.002 (0.003)	0.998 (0.006)	1.006 (0.010)	1.007 (0.007)	-	-	0.975 (0.004)***	0.969 (0.005)***	0.976 (0.019)	0.989 (0.008)
Fila	0.942 (0.011)***	0.997 (0.020)	0.964 (0.035)	0.886 (0.216)***	-	-	0.824 (0.011)***	0.852 (0.015)***	0.728 (0.048)***	0.800 (0.020)***
Puntaje SEPA	1.012 (0.019)	1.082 (0.036)†	1.153 (0.067)†	0.920 (0.037)†	-	-	1.205 (0.025)***	1.275 (0.034)***	1.206 (0.115)†	1.092 (0.043)†
Niña X País de Origen (Bolivia)					-	-				
<i>Variables a nivel de Aula</i>										
Proporción País de Origen (Bolivia) ²					-	-	1.58 (3.00)			
Proporción de estudiantes Niñas					-	-	0.437 (0.244)			
Actitudes a Diversidad Docente					-	-	1.101 (0.067)			
N° Estudiantes en Aula					-	-	0.975 (0.009)*			
<i>Variables Interacciones Cross-Level</i>										
Niña X País de Origen (Bolivia) X Proporción Est. Bolivia					-	-				
Niña X País de Origen (Bolivia) X Proporción Niñas					-	-				
Niña X País de Origen (Bolivia) X Actitudes a Diversidad Docente					-	-				
EFFECTOS ALEATORIOS										

VAR (Intercepto)	0.341 (0.088)	0.629 (0.173)	1.045 (0.178)	1.093 (0.372)	-	-	0.108 (0.030)	0.383 (0.101)	0.799 (0.332)	0.292 (0.086)
VAR (Niña X País de Origen (Bolivia))	2.622 (2.170)				-	-				
CORR (Intercepto, Niña X País de Origen (Bolivia))	-1 (0.000)				-	-				
Log Likelihood	-2.234.469	-1243.852	-616.849	-1071.909	-	-	-2423.823	-1744.59	-315.929	-1129.218
LR chi ²	651.18***	313.67***	135.66***	322.32***	-	-	149.04***	333.11***	36.41***	119.06***

Notas: TI: tasa de Incidencia. EE: Error Estándar. VAR: Varianza. CORR: Correlación. $\dagger p \leq 0.05$, $*p \leq 0.01$, $**p \leq 0.001$, $***p \leq 0.001$.

Tabla A8.

Modelos multinivel Poisson de mejor ajuste por contenido de interacción docente-estudiante por País de Origen, Colombia. Elaboración Propia.

	Interacciones Iniciadas por Docentes					Interacciones Iniciadas por Estudiantes				
	Totales	Pedagógicas	Pedagógicas Abiertas	Manejo Conducta	Instrucciones	Administrativas	Totales	Pedagógicas	Instrucciones	Administrativas
	Modelo 4a TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	NINGUNO TI (EE)	NINGUNO TI (EE)	Modelo 4 TI (EE)	Modelo 4 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 5 TI (EE)
EFFECTOS FIJOS										
Intercepto	6.242 (3.271)***	0.920 (0.145)	0.236 (0.057)***	0.946 (0.177)	-	-	11.900 (4.370)***	8.724 (5.148)***	0.280 (0.078)***	2.887 (1.513)†
<i>Variables a nivel Estudiante</i>										
Niña	0.734 (0.030)***	0.756 (0.053)***	0.793 (0.099)	0.502 (0.044)***	-	-	0.909 (0.042)†	0.977 (0.060)	0.404 (0.093)***	0.884 (0.075)
País de Origen (Colombia)	1.110 (0.130)	1.054 (0.172)	0.610 (0.211)	0.797 (0.183)	-	-	2.494 (0.228)***	2.887 (0.339)***	1.880 (0.579)†	1.850 (0.347)**
Lenguaje Hablado en el Hogar	1.297 (0.116)*	1.395 (0.194)†	1.869 (0.404)*	1.182 (0.221)	-	-	1.235 (0.137)	1.369 (0.187)†	1.015 (0.609)	1.065 (0.231)
Estudios Universitarios de Padres	1.002 (0.003)	0.998 (0.006)	1.005 (0.010)	1.007 (0.007)	-	-	0.977 (0.004)***	0.971 (0.005)***	0.980 (0.020)	0.990 (0.008)
Fila	0.945 (0.011)***	0.997 (0.020)	0.965 (0.035)	0.885 (0.021)***	-	-	0.827 (0.011)***	0.852 (0.015)***	0.736 (0.048)***	0.805 (0.020)
Puntaje SEPA	1.012 (0.019)	1.083 (0.036)†	1.152 (0.066)†	0.920 (0.037)†	-	-	1.208 (0.205)***	1.288 (0.034)***	1.203 (0.115)	1.088 (0.043)†
Niña X País de Origen (Colombia)	0.416 (0.183)†				-	-	0.446 (0.081)***	0.426 (0.095)***		0.186 (0.300)
<i>Variables a nivel de Aula</i>										
Proporción País de Origen (Colombia) ²	0.000 (0.000)				-	-	0.008 (0.040)	0.005 (0.044)		2.52 (0.000)
Proporción de estudiantes Niñas	1.311 (1.088)				-	-	0.431 (0.253)	0.166 (0.156)		1.042 (0.883)
Actitudes a Diversidad Docente	1.028 (0.090)				-	-	1.083 (0.068)	1.143 (0.115)		0.981 (0.087)
N° Estudiantes en Aula	0.977 (0.013)				-	-	0.976 (0.009)†	0.976 (0.015)		0.972 (0.013)†
<i>Variables Interacciones Cross-Level</i>										
Niña X País de Origen (Colombia) X Proporción Est. Colombia					-	-				1.43 (5.07)
Niña X País de Origen (Colombia) X Proporción Niñas					-	-				16.389 (49.027)
Niña X País de Origen (Colombia) X Actitudes a Diversidad Docente					-	-				2.091 (1.193)

EFFECTOS ALEATORIOS

VAR (Intercepto)	0.264 (0.071)	0.631 (0.174)	1.102 (0.373)	0.882 (0.262)	-	-	0.119 (0.033)	0.319 (0.086)	0.743 (0.316)	0.222 (0.069)
VAR (Niña X País de Origen (Colombia))	0.741 (0.693)				-	-				
CORR (Intercepto, Niña X País de Origen (Colombia))	0.407 (0.472)				-	-				
Log Likelihood	-2230.292	-1243.923	-616.211	-1071.907	-	-	-2383.925	-1707.531	-314.101	-1115.319
LR chi ²	449.69***	313.46***	138.16***	317.86***	-	-	166.75***	263.01***	32.66***	82.94***

Notas: TI: tasa de Incidencia. EE: Error Estándar. VAR: Varianza. CORR: Correlación. $\dagger p \leq 0.05$, $*p \leq 0.01$, $**p \leq 0.001$, $***p \leq 0.001$.

Tabla A9.

Modelos multinivel Poisson de mejor ajuste por contenido de interacción docente-estudiante por País de Origen, Haití. Elaboración Propia.

	Interacciones Iniciadas por Docentes					Interacciones Iniciadas por Estudiantes				
	Totales	Pedagógicas	Pedagógicas Abiertas	Manejo Conducta	Instrucciones	Administrativas	Totales	Pedagógicas	Instrucciones	Administrativas
	Modelo 4 TI (EE)	Modelo 3 TI (EE)	Modelo 4 TI (EE)	Modelo 4 TI (EE)	NINGUNO TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 6 TI (EE)	Modelo 5 TI (EE)	NINGUNO TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)
EFFECTOS FIJOS										
Intercepto	7.542 (4.022)***	3.293 (2.171)	0.336 (0.354)	0.730 (0.698)	-	1.038 (0.164)	11.331 (4.210)***	9.730 (5.759)***	-	1.417 (0.182)*
<i>Variables a nivel Estudiante</i>										
Niña	0.709 (0.029)***	0.753 (0.053)***	0.735 (0.097)†	0.460 (0.042)***	-	0.889 (0.061)	0.830 (0.038)***	0.878 (0.052)†	-	0.845 (0.069)†
País de Origen (Haití)	0.819 (0.144)	0.982 (0.196)	0.592 (0.283)	0.256 (0.115)*	-	1.708 (0.407)†	0.389 (0.128)*	0.335 (0.155)†	-	0.678 (0.234)
Lenguaje Hablado en el Hogar	1.281 (0.131)†	1.392 (0.221)†	1.828 (0.474)†	1.427 (0.308)	-	1.088 (0.209)	1.293 (0.158)†	1.413 (0.210)†	-	1.177 (0.272)
Estudios Universitarios de Padres	1.002 (0.003)	0.997 (0.006)	1.006 (0.010)	1.008 (0.007)	-	1.000 (0.006)	0.974 (0.004)***	0.969 (0.005)***	-	0.099 (0.008)
Fila	0.944 (0.011)***	1.000 (0.020)	0.970 (0.035)	0.889 (0.021)***	-	0.933 (0.018)**	0.822 (0.011)***	0.850 (0.015)***	-	0.799 (0.020)***
Puntaje SEPA	1.012 (0.019)	1.082 (0.036)†	1.154 (0.068)†	0.913 (0.037)†	-	1.036 (0.035)	1.199 (0.025)***	1.266 (0.034)***	-	1.088 (0.043)†
Niña X País de Origen (Haití)	1.538 (0.144)†		2.573 (1.305)	5.458 (2.605)***	-		0.895 (1.399)	6.350 (7.456)	-	
<i>Variables a nivel de Aula</i>										
Proporción País de Origen (Haití) ²	170061.2 (1178086)	1.74 (1.47)*	4.09 (5.23)*	1.17 (1.42)	-		2.757 (13.973)	1894.282 (14871.01)	-	
Proporción de estudiantes Niñas	0.717 (0.664)	0.146 (0.168)	0.095 (1.73)	1.39 (2.285)	-		0.509 (0.333)	0.142 (0.146)	-	
Actitudes a Diversidad Docente	1.072 (0.096)	1.313 (0.150)†	1.287 (0.239)	1.020 (0.164)	-		1.086 (0.069)	1.159 (0.117)	-	
N° Estudiantes en Aula	0.976 (0.013)	0.979 (2.171)	1.022 (0.028)	1.001 (0.25)	-		0.978 (0.009)†	0.976 (0.014)	-	
<i>Variables Interacciones Cross-Level</i>										
Niña X País de Origen (Haití) X Proporción Est. Haití					-		1.96 (4.00)†	1.27 (3.32)†	-	
Niña X País de Origen (Haití) X Proporción Niñas					-		71.368 (237.840)	2.200 (6.355)	-	
Niña X País de Origen (Haití) X Actitudes a Diversidad Docente					-		0.720 (0.249)	0.793 (0.190)	-	

EFFECTOS ALEATORIOS

VAR (Intercepto)	0.263 (0.070)	0.369 (0.111)	0.810 (0.291)	0.786 (0.238)	-	0.655 (0.183)	0.121 (0.033)	0.306 (0.083)	-	0.290 (0.085)
VAR (Niña X País de Origen (Haití))					-		1.250 (0.979)		-	
CORR (Intercepto, Niña X País de Origen (Haití))					-		-1 (7.52)		-	
Log Likelihood	-2232.981	-1236.475	-611.419	-1061.989	-	-1195.024	-2406.726	-1726.547	-	-1128.539
LR chi ²	436.48***	152.20***	78.63***	240.12***	-	352.87***	167.77***	250.13***	-	118.17***

Notas: TI: tasa de Incidencia. EE: Error Estándar. VAR: Varianza. CORR: Correlación. † $p \leq 0.05$, * $p \leq 0.01$, ** $p \leq 0.001$, *** $p \leq 0.001$.

Tabla A10.

Modelos multinivel Poisson de mejor ajuste por contenido de interacción docente-estudiante por País de Origen, Ecuador. Elaboración Propia.

	Interacciones Iniciadas por Docentes					Interacciones Iniciadas por Estudiantes				
	Totales	Pedagógicas	Pedagógicas Abiertas	Manejo Conducta	Instrucciones	Administrativas	Totales	Pedagógicas	Instrucciones	Administrativas
	Modelo 5 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2a TI (EE)	Modelo 1 TI (EE)	Modelo 2a TI (EE)	Modelo 3 TI (EE)	Modelo 3 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)
EFFECTOS FIJOS										
Intercepto	6.128 (3.327)**	0.914 (0.144)	0.225 (0.054)***	0.925 (0.171)	0.089 (0.021)***	0.968 (0.162)	11.614 (4.211)***	8.995 (5.227)***	0.303 (0.084)***	1.401 (0.180)†
<i>Variables a nivel Estudiante</i>										
Niña	0.729 (0.030)***	0.753 (0.053)***	0.796 (0.100)	0.499 (0.044)***	0.716 (0.141)	0.889 (0.061)	0.845 (0.038)***	0.903 (0.053)	0.393 (0.090)***	0.844 (0.069)†
País de Origen (Ecuador)	2.062 (0.323)***	1.548 (0.382)	2.091 (0.758)†	1.602 (0.489)	5.328 (2.292)***	1.894 (0.467)*	0.954 (0.179)	0.704 (0.199)	2.440 (1.504)	1.162 (0.360)
Lenguaje Hablado en el Hogar	1.174 (0.109)	1.361 (0.382)†	1.781 (0.390)*	0.983 (0.199)		1.240 (0.213)	1.206 (0.133)	1.338 (0.181)†	0.901 (0.546)	1.056 (0.229)
Estudios Universitarios de Padres	1.002 (0.003)	0.998 (0.006)	1.005 (0.010)	1.008 (0.0047)		1.001 (0.006)	0.975 (0.004)***	0.969 (0.005)***	0.975 (0.019)	0.990 (0.008)
Fila	0.944 (0.011)***	0.999 (0.020)	0.968 (0.035)	0.886 (0.021)***		0.929 (0.035)***	0.824 (0.011)***	0.853 (0.015)***	0.724 (0.048)***	0.800 (0.020)***
Puntaje SEPA	1.017 (0.020)	1.085 (0.015)†	1.161 (0.067)*	0.924 (0.038)		1.033 (0.035)	1.204 (0.025)***	1.274 (0.033)***	1.221 (0.117)†	1.093 (0.180)†
Niña X País de Origen (Ecuador)	0.005 (0.013)†									
<i>Variables a nivel de Aula</i>										
Proporción País de Origen (Ecuador) ²	5.19 (0.000)						8.41 (4.04)	0.000 (0.029)		
Proporción de estudiantes Niñas	1.386 (1.197)						0.456 (0.264)	0.173 (0.160)		
Actitudes a Diversidad Docente	1.044 (0.097)						1.093 (0.069)	1.138 (0.116)		
N° Estudiantes en Aula	0.974 (0.013)						0.977 (0.009)†	0.977 (0.015)		
<i>Variables Interacciones Cross-Level</i>										
Niña X País de Origen (Ecuador) X Proporción Est. Ecuador	1.41 (3.91)									
Niña X País de Origen (Ecuador) X Proporción Niñas	20409.97 (91041.22)†									
Niña X País de Origen (Ecuador) X Actitudes a Diversidad Docente	2.791 (2.663)									

EFFECTOS ALEATORIOS

VAR (Intercepto)	0.286 (0.076)	0.634 (0.174)	1.109 (0.376)	0.891 (0.263)	0.996 (0.193)	0.758 (0.221)	0.116 (0.032)	0.310 (0.084)	0.799 (0.332)	0.292 (0.086)
VAR (Niña X País de Origen (Ecuador))				15.512 (34.030)		1.768 (1.163)				
CORR (Intercepto, Niña X País de Origen (Ecuador))				0.777 (0.421)		-0.865 (0.275)				
Log Likelihood	-2214.740	-1242.581	-615.654	-1063.058	-329.081	-1187.886	-2425.515	-1740.500	-315.126	-1129.107
LR chi ²	488.04***	315.90***	138.72***	337.42***	61.20***	361.94***	160.98***	253.54***	36.59***	119.25***

Notas: TI: tasa de Incidencia. EE: Error Estándar. VAR: Varianza. CORR: Correlación. † $p \leq 0.05$, * $p \leq 0.01$, ** $p \leq 0.001$, *** $p \leq 0.001$.

Tabla A11.

Modelos multinivel Poisson de mejor ajuste por contenido de interacción docente-estudiante por País de Origen, Venezuela. Elaboración Propia.

	Interacciones Iniciadas por Docentes					Interacciones Iniciadas por Estudiantes				
	Totales	Pedagógicas	Pedagógicas Abiertas	Manejo Conducta	Instrucciones	Administrativas	Totales	Pedagógicas	Instrucciones	Administrativas
	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2a TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 1 TI (EE)	NINGUNO TI (EE)	Modelo 6 TI (EE)	Modelo 5 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 6 TI (EE)
EFFECTOS FIJOS										
Intercepto	3.667 (0.399)***	0.824 (0.131)	0.211 (0.051)***	0.953 (0.177)	0.087 (0.020)***	-	10.147 (3.659)***	9.556 (5.324)***	0.289 (0.082)***	2.351 (1.284)
<i>Variables a nivel Estudiante</i>										
Niña	0.725 (0.029)***	0.769 (0.054)***	0.808 (0.101)	0.503 (0.044)***	0.710 (0.140)	-	0.851 (0.040)**	0.922 (0.057)	0.396 (0.091)***	0.824 (0.070)†
País de Origen (Venezuela)	1.305 (0.104)**	1.684 (0.212)***	2.275 (0.458)***	0.693 (0.161)	2.297 (0.729)*	-	1.702 (0.160)***	2.032 (0.224)***	1.690 (0.636)	0.952 (0.218)
Lenguaje Hablado en el Hogar	1.319 (0.118)*	1.423 (0.199)†	2.016 (0.439)**	1.178 (0.220)		-	1.272 (0.141)†	1.437 (0.196)*	1.022 (0.614)	1.077 (0.235)
Estudios Universitarios de Padres	1.002 (0.003)	0.997 (0.006)	1.003 (0.010)	1.007 (0.007)		-	0.975 (0.004)***	0.969 (0.006)***	0.975 (0.019)	0.989 (0.008)
Fila	0.943 (0.011)***	1.000 (0.020)	0.969 (0.035)	0.886 (0.021)***		-	0.833 (0.011)***	0.865 (0.015)***	0.728 (0.048)***	0.807 (0.020)***
Puntaje SEPA	1.010 (0.019)	1.081 (0.036)†	1.135 (0.065)†	0.924 (0.038)		-	1.223 (0.025)***	1.286 (0.034)***	1.192 (0.113)	1.105 (0.044)†
Niña X País de Origen (Venezuela)						-	8.625 (11.113)	6.513 (4.431)*		30.885 (38.037)*
<i>Variables a nivel de Aula</i>										
Proporción País de Origen (Venezuela) ²						-	1.994 (9.184)	31334.76 (220639.3)		0.000 (0.000)
Proporción de estudiantes Niñas						-	0.505 (0.290)	0.186 (0.164)		1.468 (1.248)
Actitudes a Diversidad Docente						-	1.094 (0.070)	1.178 (0.116)		0.940 (0.087)
N° Estudiantes en Aula						-	0.978 (0.009)†	0.965 (0.015)†		0.975 (0.015)
<i>Variables Interacciones Cross-Level</i>										
Niña X País de Origen (Venezuela) X Proporción Est. Venezuela						-	3.16 (6.12)	4.48 (3.87)**		2.83 (6.43)
Niña X País de Origen (Venezuela) X Proporción Niñas						-	0.023 (0.062)	0.054 (0.082)		0.003 (0.011)
Niña X País de Origen (Venezuela) X Actitudes a Diversidad Docente						-	1.140 (0.459)	1.055 (0.213)		1.067 (0.427)
EFFECTOS ALEATORIOS										

VAR (Niña X País de Origen (Venezuela))		0.332 (0.305)				-	0.794 (0.703)			0.118 (0.316)
CORR (Intercepto, Niña X País de Origen (Venezuela))		-0.999 (0.000)				-	0.683 (0.348)			-1 (0.000)
Log Likelihood	-2234.098	-1234.736	-610.189	-1070.988	-331.567	-	-2379.010	-1703.810	-315.088	-1118.41
LR chi ²	651.83***	324.63***	141.08***	309.90***	62.62***	-	173.99***	214.26***	37.88***	84.60***

Notas: TI: tasa de Incidencia. EE: Error Estándar. VAR: Varianza. CORR: Correlación. † $p \leq 0.05$, * $p \leq 0.01$, ** $p \leq 0.001$, *** $p \leq 0.001$.

Tabla A12.

Modelos multinivel Poisson de mejor ajuste por contenido de interacción docente-estudiante por País de Origen, República Dominicana. Elaboración Propia.

	Interacciones Iniciadas por Docentes					Interacciones Iniciadas por Estudiantes				
	Totales	Pedagógicas	Pedagógicas Abiertas	Manejo Conducta	Instrucciones	Administrativas	Totales	Pedagógicas	Instrucciones	Administrativas
	Modelo 5 TI (EE)	Modelo 5 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	NINGUNO TI (EE)	Modelo 1 TI (EE)	Modelo 4 TI (EE)	Modelo 4 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)
EFFECTOS FIJOS										
Intercepto	5.322 (2.889)*	2.027 (1.501)	0.231 (0.056)***	0.937 (0.175)	-	0.854 (0.123)	12.037 (4.426)***	9.959 (5.568)***	0.304 (0.085)***	1.383 (0.179)†
<i>Variables a nivel Estudiante</i>										
Niña	0.710 (0.029)***	0.746 (0.053)***	0.793 (0.099)	0.502 (0.044)***	-	0.874 (0.059)†	0.814 (0.037)***	0.864 (0.051)†	0.393 (0.090)***	0.846 (0.069)†
País de Origen (Rep. Dom)	0.838 (0.228)	1.297 (0.466)	0.876 (0.418)	0.828 (0.362)	-	1.308 (0.349)	0.517 (0.200)	0.411 (0.242)	1.059 (0.790)	1.655 (0.469)
Lenguaje Hablado en el Hogar	1.263 (0.118)†	1.341 (0.196)†	1.905 (0.413)*	1.195 (0.224)	-		1.036 (0.121)	1.162 (0.167)	0.977 (0.588)	1.015 (0.222)
Estudios Universitarios de Padres	1.002 (0.003)	0.997 (0.006)	1.005 (0.010)	1.007 (0.007)	-		0.975 (0.004)***	0.969 (0.005)***	0.976 (0.019)	0.990 (0.008)
Fila	0.943 (0.011)***	0.998 (0.020)	0.965 (0.035)	0.886 (0.021)***	-		0.826 (0.011)***	0.855 (0.155)***	0.727 (0.115)***	0.801 (0.020)***
Puntaje SEPA	1.009 (0.019)	1.077 (0.036)†	1.156 (0.067)†	0.920 (0.037)†	-		1.195 (0.025)***	1.264 (0.033)***	1.206 (0.115)†	1.092 (0.043)†
Niña X País de Origen (Rep. Dom)	0.607 (0.839)	0.051 (0.116)			-		4.173 (1.739)**	4.532 (0.242)†		
<i>Variables a nivel de Aula</i>										
Proporción País de Origen (Rep. Dom) ²	0.000 (0.005)	64.320 (611.285)			-		5.855 (27.406)	144142.9 (1015667)		
Proporción de estudiantes Niñas	1.553 (1.335)	0.730 (8.856)			-		0.465 (0.272)	0.183 (0.162)		
Actitudes a Diversidad Docente	1.017 (0.096)	1.249 (0.165)			-		1.092 (0.071)	1.187 (0.117)		
N° Estudiantes en Aula	0.980 (0.014)	0.973 (0.020)			-		0.976 (0.010)†	0.968 (0.015)†		
<i>Variables Interacciones Cross-Level</i>										
Niña X País de Origen (Rep. Dom) X Proporción Est. Rep. Dom	5.93 (8.49)†	9.12 (2.01)			-					
Niña X País de Origen (Rep. Dom) X Proporción Niñas	2.758 (5.977)	158.344 (615.711)			-					

Niña X País de Origen (Rep. Dom) X Actitudes a Diversidad Docente	1.445 (0.300)	3.701 (2.139)†			-					
EFFECTOS ALEATORIOS										
VAR (Intercepto)	0.283 (0.075)	0.501 (0.143)	1.107 (0.375)	0.888 (0.263)	-	0.642 (0.180)	0.119 (0.033)	0.282 (0.078)	0.798 (0.332)	0.301 (0.088)
VAR (Niña X País de Origen (Rep. Dom))					-					
CORR (Intercepto, Niña X País de Origen (Rep. Dom))					-					
Log Likelihood	-2230.332	-1234.996	-617.348	-1072.327	-	-1204.793	-2413.327	-1733.150	-315.960	-1127.812
LR chi ²	478.74***	236.89***	137.39***	320.30***	-	346.66***	165.20***	214.98***	36.34***	121.59***

Notas: TI: tasa de Incidencia. EE: Error Estándar. VAR: Varianza. CORR: Correlación. † $p \leq 0.05$, * $p \leq 0.01$, ** $p \leq 0.001$, *** $p \leq 0.001$.

Tabla A13.

Modelos multinivel Poisson de mejor ajuste por contenido de interacción docente-estudiante por País de Origen, Otros. Elaboración Propia.

	Interacciones Iniciadas por Docentes					Interacciones Iniciadas por Estudiantes				
	Totales	Pedagógicas	Pedagógicas Abiertas	Manejo Conducta	Instrucciones	Administrativas	Totales	Pedagógicas	Instrucciones	Administrativas
	Modelo 2,5 TI (EE)	Modelo 2,5 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	NINGUNO TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 3 TI (EE)	Modelo 3 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)	Modelo 2 TI (EE)
EFFECTOS FIJOS										
Intercepto	3.971 (0.439)***	0.917 (0.145)	0.229 (0.055)***	0.926 (0.174)	-	1.056 (0.166)	10.267 (3.682)***	6.859 (3.918)**	0.305 (0.085)***	1.402 (0.180)*
<i>Variables a nivel Estudiante</i>										
Niña	0.720 (0.029)***	0.752 (0.053)***	0.794 (0.100)	0.499 (0.044)***	-	0.884 (0.060)	0.845 (0.038)***	0.900 (0.052)	0.394 (0.090)***	0.846 (0.069)†
País de Origen (Otros)	1.256 (0.190)	1.061 (0.256)	1.340 (0.457)	1.818 (0.437)†	-	1.217 (0.257)	1.124 (0.154)	1.086 (0.182)	0.720 (0.736)	1.168 (0.322)
Lenguaje Hablado en el Hogar	1.292 (0.116)*	1.394 (0.195)†	1.849 (0.403)*	1.173 (0.219)	-	1.303 (0.218)	1.203 (0.133)	1.328 (0.180)†	0.992 (0.596)	1.056 (0.229)
Estudios Universitarios de Padres	1.002 (0.003)	0.998 (0.006)	1.006 (0.010)	1.008 (0.007)	-	1.001 (0.006)	0.974 (0.004)***	0.968 (0.005)***	0.976 (0.019)	0.989 (0.008)
Fila	0.941 (0.011)***	0.997 (0.020)	0.964 (0.035)	0.884 (0.021)***	-	0.929 (0.018)***	0.824 (0.011)***	0.853 (0.015)***	0.728 (0.048)***	0.800 (0.020)***
Puntaje SEPA	1.011 (0.019)	1.081 (0.036)†	1.147 (0.067)†	0.916 (0.037)†	-	1.028 (0.034)	1.203 (0.025)***	1.274 (0.034)***	1.209 (0.115)†	1.091 (0.043)†
Niña X País de Origen (Otros)					-					
<i>Variables a nivel de Aula</i>										
Proporción País de Origen (Otros) ²					-		1.12 (5.25)	4.49 (3.35)		
Proporción de estudiantes Niñas					-		0.538 (0.067)	0.231 (0.207)		
Actitudes a Diversidad Docente					-		1.103 (0.067)	1.175 (0.114)		
N° Estudiantes en Aula					-		0.977 (0.009)†	0.977 (0.014)		
<i>Variables Interacciones Cross-Level</i>										
Niña X País de Origen (Otros) X Proporción Est. (Otros)					-					
Niña X País de Origen (Otros) X Proporción Niñas					-					
Niña X País de Origen (Otros) X Actitudes a Diversidad Docente					-					
EFFECTOS ALEATORIOS										

VAR (Intercepto)	0.352 (0.092)	0.637 (0.175)	1.103 (0.374)	0.900 (0.266)	-	0.651 (0.182)	0.107 (0.030)	0.281 (0.077)	0.791 (0.330)	0.292 (0.086)
VAR (Niña X País de Origen (Otros))	0.673 (0.398)	1.007 (1.210)			-					
CORR (Intercepto, Niña X País de Origen (Otros))	-0.805 (0.215)	-0.381 (0.629)			-					
Log Likelihood	-2229.004	-1242.788	-617.046	-1069.793	-	-1196.992	-2424.023	-1739.748	-315.906	-1129.066
LR chi ²	657.20***	315.26***	137.26***	325.95***	-	350.24***	143.02***	217.67***	35.78***	119.35***

Notas: TI: tasa de Incidencia. EE: Error Estándar. VAR: Varianza. CORR: Correlación. † $p \leq 0.05$, * $p \leq 0.01$, ** $p \leq 0.001$, *** $p \leq 0.001$.