

LA RELACIÓN PROFESORADO-ESTUDIANTADO EN CONTEXTOS DE ALTA MIGRACIÓN EN CHILE

Un factor clave de éxito escolar

M. CONSUELO REBOLLEDO REBOLLEDO / ANGELINA SÁNCHEZ-MARTÍ / JORDI PÀMIES ROVIRA

Resumen:

La incorporación de estudiantes provenientes del extranjero es un fenómeno de creciente relevancia a nivel global; en Chile, para 2023, cerca del 7.4% de la matrícula escolar correspondió a este grupo de estudiantes. En este contexto, comprender las percepciones de familias, docentes y equipos directivos sobre el éxito escolar se vuelve fundamental. Este artículo presenta una investigación cualitativa explicativa de casos múltiples, realizada en tres escuelas de la comuna de Independencia, en Chile. Los hallazgos evidencian que el vínculo entre profesorado y estudiantado es un factor clave para el logro académico. Elementos como el respeto mutuo y la vinculación emocional emergen como aspectos esenciales para lograr mejores resultados académicos. Fortalecer estas relaciones podría ser determinante para promover el éxito educativo en contextos de alta migración, especialmente considerando las condiciones sociales y políticas que han acompañado la llegada de un número significativo de estudiantes extranjeros al país.

Abstract:

The incorporation of students from abroad is a phenomenon of growing relevance globally; in Chile, by 2023, about 7.4% of the school enrollment belonged to this group of students. In this context, understanding the perceptions of families, teachers, and management teams on school success becomes fundamental. This article presents multi-case qualitative explanatory research, carried out in three schools in the municipality of Independencia, Chile. The results reveal that the bond between teachers and students is a key factor for academic achievement. Elements such as mutual respect and emotional connection emerge as essential aspects to achieve better academic results. Strengthening these relationships could be decisive in promoting educational success in contexts of intense migration, especially considering the social and political conditions that have surrounded the arrival of a significant number of foreign students to the country.

Palabras clave: relación estudiante-profesor; éxito escolar; migración; estudiantes extranjeros.

Keywords: student-teacher relationship; educational success; migration; foreign students.

M. Consuelo Rebolledo Rebolledo: estudiante de Doctorado en Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España. CE: consuelorebolledo@gmail.com; MariaConsuelo.Rebolledo@autonoma.cat / <https://orcid.org/0000-0002-2809-1616> (autora de correspondencia).

Angelina Sánchez-Martí: profesora asociada Serra Húnter de la Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona, España. CE: angelina.sanchez@uab.cat / <https://orcid.org/0000-0002-4719-4688>

Jordi Pàmies Rovira: profesor de la Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social. Barcelona, España. CE: jordi.pamies@uab.cat / <https://orcid.org/0000-0003-1707-4797>

Introducción

Desde 1990, el contexto social chileno ha experimentado un aumento sostenido de la inmigración. Esta población, proveniente fundamentalmente de países latinoamericanos, ha sido en su mayoría femenina y se ha asentado en las regiones del Norte Grande y Metropolitana de Santiago. Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y del Servicio Nacional de Migraciones, al 31 de diciembre de 2021 la población extranjera residente correspondía a 1,482,390 personas, un 7,5% de la población total del país. Esta cifra implica un alza de 1.5% en comparación con 2020, y de 14.1% respecto de 2018. Es importante resaltar que estas cifras se relacionan con trámites migratorios iniciados, por lo que solo se consideran personas en situación de regularidad.

Este fenómeno no ha sido ajeno a la educación. Para 2015, la proporción de población migrante en el sistema educacional constituía un 0.9%, pasando a 7.4% en 2023. De acuerdo con la información autorreportada por los establecimientos, un 76% del alumnado extranjero corresponde a niñas y niños provenientes de América del Sur, principalmente de Perú, Colombia, Bolivia, Venezuela y Haití. Para 2022, cuatro regiones chilenas concentraban el mayor número de estudiantado extranjero: Tarapacá, con un 16.7%; Antofagasta, con 15.5%; Arica y Parinacota, con 12.4% y la Metropolitana con 9.6%. Esta nueva realidad implica la necesidad de instalar en el sistema educacional nuevas políticas públicas, en todos los niveles, que den respuesta a la diversidad en las aulas, con el objetivo de ofrecer una educación que garantice la equidad.

Con ello, el éxito escolar ha pasado a ser una preocupación por parte de gobiernos y sociedades en general. De acuerdo con Carrasco, Pàmies y Ponferrada (2013:40), a nivel internacional se ha demostrado que el estudiantado extranjero se acerca con una actitud más positiva a la escuela que sus pares nacionales, aunque, a pesar de esto, obtiene peores resultados. Desafortunadamente, esta situación ha ido instalando en la población nativa un eje estigmatizador para con el estudiantado extranjero, responsabilizándolo de los malos resultados y culpando con ello también a sus familias. Así, esta visión supone que las dimensiones internas de la escuela pueden aportar en la reducción de las desigualdades y en la promoción del éxito escolar y la equidad (Martínez Rizo, 2019:261).

Entre los factores que explican el éxito escolar, la literatura internacional ha destacado diversos factores que van desde los comunitarios y familiares

hasta los internos de la escuela. Especial fuerza ha adquirido la relación entre el profesorado y el estudiantado; entendida como aquel espacio relacional donde se conjugan las áreas afectivas y cognitivas y que están vinculadas con el logro de los aprendizajes. En particular, para el alumnado extranjero, este elemento resultaría aún más relevante, principalmente por los factores que deben ser considerados para su incorporación al nuevo país y escuela (Flores, Tschann, Dimas, Pasch *et al.*, 2010:265).

De acuerdo con lo anterior, la finalidad de este artículo es explorar la relación existente entre el éxito escolar y el vínculo profesorado-estudiantado, desde la perspectiva de los equipos directivos, docentes y familias en escuelas con alto porcentaje de alumnado extranjero. Concretamente, se centra en la comuna de Independencia, que es la que tiene una mayor presencia de este grupo de estudiantes en la Región Metropolitana de Santiago, con un 32 por ciento.

Fundamentación teórica: las relaciones profesorado-alumnado

Existen diversos factores asociados al éxito escolar y las concepciones al respecto. De acuerdo con Weiss Horz (2018:3) y Guzmán Ventura y Moctezuma Franco (2023:10), tanto el éxito como el fracaso escolar no puede ser circunscritos únicamente a logros cuantitativos, sino que es necesario avanzar hacia concepciones más amplias que incorporen también otros aspectos, vinculados al desarrollo de competencias académicas, de relaciones sociales y personales. Desde una perspectiva ecológica, el origen multifactorial o multicausal del éxito considera elementos contextuales como la familia, la comunidad, las políticas y los factores intraescolares, más allá de los aspectos intraindividuales que se pongan también en juego (Cerdeña, Pérez, Romera, Ortega-Ruiz *et al.*, 2017:376; Cerdeña-Etchepare, 2022:11; Mejoredu, 2021:183; Ozkan y Kettler, 2022:154).

Si nos centramos en los factores internos, las relaciones, y en particular la que se establece con el profesorado, han surgido como un elemento relevante al analizar el éxito escolar del alumnado (Fredriksen y Rhodes, 2004:47; Stanton-Salazar, 2011:13). Uno de los primeros elementos para estudiar esta relación nos lleva a las definiciones sobre lo que significa ser un buen profesor(a). En este sentido, se han identificado dos aspectos clave: el primero relacionado con las prácticas de enseñanza que utilizan y el segundo, con las actitudes. Para Freire (2012:131), desde el desarrollo y la defensa de la pedagogía crítica, un buen profesor(a) camina junto

con el alumnado, principalmente por la empatía, motivación, vocación y compromiso que esto considera. Análogamente y de acuerdo con Rodríguez-Izquierdo (2010:105), existirían ciertas prácticas y actitudes, tanto personales como profesionales, que llevan al estudiantado a construir una imagen de buen o mal docente. A su vez, esta imagen influiría sobre su interés por continuar en el centro educativo.

De acuerdo con Fast, Lewis, Bryant, Bocian *et al.* (2010:7), en un estudio que analiza los resultados en matemáticas del alumnado inmigrante, los elementos clave del profesorado son tres. El primero es que se interese personalmente por sus estudiantes como personas y por lo que les sucede, el segundo que sea empático y, el tercero, que sea empático específicamente con los sentimientos de sus estudiantes. El trato, el respeto y la empatía que muestre tanto dentro como fuera de las salas de clase cobra especial interés porque garantizan dimensiones que se han señalado como fundamentales para favorecer el éxito escolar: el cariño, la confianza y la cercanía (Garrido-Miranda y Polanco, 2020:13). Así pues, ser buen profesor(a) está directamente relacionado con poder acompañar el proceso personal de cada niño y niña, contribuyendo a que puedan desarrollar y alcanzar su mayor potencial como condición pre-académica, pero absolutamente necesaria para que luego el aprendizaje pueda tener lugar. Junto con esto, de acuerdo con Martínez Rizo (2021:181), el trato respetuoso de manera recíproca sería otro factor determinante para esta buena relación.

Valenzuela (1999:131) destacaba la importancia que tienen estas relaciones, principalmente porque su establecimiento garantiza al alumnado un desarrollo en igualdad de oportunidades. En este sentido, durante los últimos años se ha señalado también la importancia de incluir las emociones en el análisis de la relación docente-estudiantado (Ariza-Hernández, 2017; Bisquerra y Chao, 2021:14; Milicic y Marchant, 2020:277). Así, resulta fundamental que el profesorado promueva un comportamiento adecuado y las condiciones necesarias para que su alumnado se adapte a las escuelas, dando no solo certezas en lo académico, sino también en lo emocional (Gage, Scott, Hirn y MacSuga-Gage, 2018:11; Wills, Caldarella, Mason, Lappin *et al.*, 2019:224).

En la misma línea, Camacho (2021:7) resalta la importancia del acompañamiento emocional en el contexto educativo. Según su análisis, la labor docente no está completa únicamente con la transmisión de

conocimientos; es fundamental considerar las actitudes, las emociones y la confianza depositada en el alumnado. La configuración de vínculos socioeducativos es crucial para establecer relaciones de seguridad entre profesorado-estudiantado, y es un prerrequisito básico tanto para fomentar la motivación académica como para aumentar las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos y complejidades que el camino educativo y la configuración de trayectorias académicas conllevan. Nobile (2019:7) subraya que las emociones permiten también comprender de una forma subjetiva las relaciones con los agentes educativos y por ende los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta orientación subjetiva permite también sentirse reconocido.

De acuerdo con Campeau (2021:59) y Fernández Calisto, Tripailaf Sanzana y Arias-Ortega (2022:273), en contextos interculturales, la dimensión emocional sería aún más relevante por los elementos personales que considera. Entre estos, la autoestima, la seguridad y la comunicación son clave; principalmente, porque permiten lograr más y mejores aprendizajes. Esta situación ha sido constatada en estudios en México, Ecuador y Chile (Milicic y Marchant, 2020:273). En los dos primeros casos, de acuerdo con Arias-Ortega, Samacá y Riquelme (2022:8), se demuestra que, al no existir vínculo entre profesorado y estudiantado extranjero, se invisibiliza el ámbito emocional, estableciendo un clima tenso dentro del aula y, por ende, limitando el éxito escolar. En la misma línea se expresa Fragoso-Luzuriaca (2022:54). Esto resultaría complejo de alcanzar, principalmente porque el profesorado está preparado para trabajar con un grupo de estudiantes homogéneo y que forma parte del grupo mayoritario (Gutiérrez-Saldivia, Quintriqueo, Valdevenito, 2019:4). Quien no representa el prototipo que el o la docente espera tendrá más dificultades de ser atendido(a) y escuchado(a). En el contexto chileno, Milicic y Marchant (2020:280) identificaron que tanto en docentes como estudiantes habría ciertos elementos que inhibirían el desarrollo emocional, trayendo consigo consecuencias tales como una mayor violencia escolar y un incremento del autoritarismo docente.

En términos estadísticos, Sánchez Valera y Gaeta González (2023:5) apuntan que, en el contexto mexicano, solo un 2.53% del profesorado menciona mantener buenas interacciones con el alumnado. Junto con esto un 84.41% indica que le cuesta trabajo establecer relaciones de tipo emocional con sus estudiantes, y un 13.06% que mantiene una relación muy

incipiente con el grupo. Las implicancias de esto serían complejas porque claramente se obvian los beneficios que la literatura ha destacado en los últimos años al no considerar el rol que pueden ejercer las emociones en la configuración de la relación educativa profesorado-estudiantado y, por consiguiente, en las posibilidades de propiciar un mejor clima de aula para favorecer el éxito escolar (Ariza-Hernández, 2017:206).

Arias-Ortega, Samacá y Riquelme (2022:10) destacan que el estudio de la relación profesorado-estudiantado se ha centrado en la comunicación, obviando aspectos emocionales, afectivos y espirituales. Es así como el gran desafío radicaría en la construcción de vínculos entre ambos, con el fin de establecer experiencias educativas que garanticen el éxito escolar y educativo. Como ya se ha mencionado, esta situación cobra mayor relevancia en contextos de diversidad sociocultural dado que en ellos lo emocional resulta central para unir aspectos intra e interpersonales, todos ligados a procesos históricos, políticos, económicos, sociales y espirituales.

En un contexto de creciente diversidad en las aulas, se hace necesario, entonces, que el profesorado desarrolle empatía y se identifique con sus estudiantes, superando las barreras idiomáticas y culturales (Fredriksen y Rhodes, 2004:51). Estas relaciones deben caracterizarse por su calidez, afecto y promoción de la confianza, minimizando los conflictos. Según James y Lewis (2012:6), el cariño es un indicador crucial de la calidad de las interacciones entre profesorado y estudiantado. Esta capacidad de escuchar, sentir empatía y conmoverse ante las situaciones y emociones de los demás es fundamental, y releva el amor y el respeto a un primer plano. La conexión significativa entre estudiantes con la escuela, mediada por el profesorado, facilitará la comunicación con sus pares nativos y reforzará la percepción genuina del o la docente por su bienestar. Investigaciones previas han demostrado que la presencia del cuidado favorece la adquisición de conocimientos, el desempeño académico y la adaptación a las demandas del entorno escolar (Valenzuela, 1999:139; Midgley, Maehr, Hruda, Anderman *et al.*, 2000:580). El profesorado que fomenta relaciones de afecto contribuye positivamente al aprendizaje, creando un vínculo esencial entre quien enseña y quien aprende (Ladd, Birch y Buhs, 2003:1375).

En resumen, el respeto, la atención y la escucha hacia otra persona son elementos fundamentales para promover el bienestar y el éxito educativo en contextos plurales (Sandín-Esteban y Sánchez-Martí, 2015:207).

Valenzuela (1999:152) subraya que la escolaridad debe basarse en un cuidado auténtico, y esto comienza con el establecimiento de relaciones de cercanía con el profesorado y con el resto del personal escolar. En este sentido, el estudiantado, como personas sintientes y con derechos, valora más las relaciones personales que las meramente curriculares, ya que el currículum, a menudo centrado en pruebas y calificaciones, puede resultar impersonal.

Para garantizar trayectorias educativas exitosas, Segovia Lagos y Rendón Zapata (2020:168) sugieren que el profesorado debe incorporar la vida de todo el estudiantado en sus prácticas didácticas, evitando limitarse a la visión de experiencias presentes en la cultura mayoritaria. Cerón, Pérez y Poblete (2017:235) destacan que no solo es relevante considerar los apoyos en la escuela, sino también cómo estos apoyos se convierten en un esfuerzo conjunto para alcanzar metas compartidas para todos y todas en pos de la inclusión, es así como el profesorado debe estar disponible para apoyar tanto en dificultades académicas como personales.

Sin embargo, la realidad chilena revela que el estudiantado extranjero percibe una discriminación elevada en comparación con sus pares nativos (Caqueo-Urizar, Flores, Irrarázaval, Loo *et al.*, 2019:98). Esta percepción no solo se relaciona con las interacciones entre estudiantes, sino también con elementos curriculares. Segovia Lagos y Rendón Zapata (2020:159) documentan ejemplos de esta desigualdad y marginación hacia grupos minoritarios. En el caso del profesorado, esto se refleja en las prácticas que tenga con sus estudiantes y su rol relevante en la reproducción o eliminación de estereotipos, juicios y prejuicios. Las consecuencias de esto son ciertamente una peor relación con quienes provienen del extranjero y una mala convivencia escolar, aun cuando Muñoz-Jorquera y Mendoza-Lira (2023:207) recuerdan —como en otros muchos otros trabajos— que, en el caso del estudiantado migrante, las características personales actúan como protectores clave, posiblemente debido a la falta de una incorporación equitativa en las aulas.

Metodología y método

Preocupados por el éxito educativo del estudiantado, este trabajo forma parte de una investigación doctoral de diseño metodológico mixto con dos fases (cuan → QUAL). Durante la primera se llevó a cabo un estudio de enfoque cuantitativo basado en el análisis de datos secundarios, centrado

en los resultados académicos de estudiantes extranjeros y nativos en la Región Metropolitana de Chile (Rebolledo-Rebolledo, Sánchez-Martí y Pàmies, 2024:309). Los datos analizados provienen de la prueba SIMCE, una evaluación estandarizada que forma parte del Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje en Chile. Esta prueba se aplica anualmente a estudiantes de distintos niveles de enseñanza básica y media, con el objetivo de medir el logro de contenidos y habilidades establecidos en el Currículum Nacional en diversas áreas del conocimiento. Además, dicho sistema recoge información contextual a través de cuestionarios dirigidos a directores(as), docentes, estudiantes y sus apoderados, lo que permite una aproximación integral a los factores que inciden en los resultados educativos.

En la segunda fase se realizó una investigación cualitativa explicativa de casos múltiples. Para ello se realizaron seis grupos focales y siete entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de explorar la relación entre el éxito escolar y el vínculo profesorado-estudiantado extranjero. La información recogida fue analizada desde tres perspectivas: equipos directivos, docentes y familias de escuelas con un alto porcentaje de alumnado extranjero.

Para la realización de los grupos de discusión, se inició solicitando a quienes participaron que describieran sus concepciones sobre el éxito escolar. Posteriormente, se debatieron los factores que consideraban determinantes para alcanzar dicho éxito. En una tercera etapa, se profundizó en los factores identificados, construyendo una escala de priorización según su relevancia. En el caso de las entrevistas, estas comenzaron con preguntas relacionadas con las características y percepciones de las escuelas. En una segunda parte, se abordaron las características y percepciones vinculadas al éxito escolar. Finalmente, se exploraron los factores asociados a dicho éxito, indagando en sus significados y en cómo estos se manifiestan en la práctica escolar.

Selección de escuelas y participantes

Para el estudio cuantitativo secundario de la primera fase, se seleccionaron tres escuelas básicas públicas de la comuna de Independencia mediante un muestreo intencional. Todas ellas han sido designadas con un color para resguardar sus nombres reales (tabla 1). Se eligieron considerando su homogeneidad en composición y funcionamiento. Los resultados obteni-

dos en las pruebas SIMCE para los años 2016, 2017 y 2018 (tabla 1) en las áreas de lectura y matemáticas fueron un factor clave en la elección, controlando la variable socioeconómica (Rebolledo-Rebolledo, Sánchez-Martí y Pàmies, 2024:315).

TABLA 1
Características de las escuelas

Características		Escuela violeta	Escuela magenta	Escuela morada
Dependencia		Municipal	Municipal	Municipal
Porcentaje de estudiantes extranjeros 2016		26.44	54.79	11.76
Porcentaje de estudiantes extranjeros 2017		32.79	58.95	20.74
Porcentaje de estudiantes extranjeros 2018		40	61.29	27.09
Promedio lectura 2016, 2017 y 2018		243.58	255.21	258.36
Promedio matemáticas años 2016, 2017 y 2018		230.6	228.51	251.43
Resultados prueba SIMCE				
2016	Matemáticas (media)	220.42	231.77	243.87
	D. típica	48.5	48.95	37.77
	Lectura (media)	239.68	254.48	250.76
	D. típica	52.71	55.93	44.08
2017	Matemáticas (media)	235.29	224.77	268.17
	D. típica	53.18	34.86	37.94
	Lectura (media)	254.97	244.14	283.83
	D. típica	66.52	55.15	42.35
2018	Matemáticas (media)	217.5	228.98	242.23
	D. típica	48.32	50.42	39.02
	Lectura (media)	236.09	267.02	240.49
	D. típica	51.09	44.73	52.36

Fuente: elaboración propia.

Dentro de las características de las escuelas encontramos las relacionadas con la composición y resultados de los años analizados. Como puede verse en la tabla 1 son escuelas que comparten una alta presencia de estudiantes provenientes del extranjero, que además ha ido en un aumento permanente durante los años; junto con esto presentan resultados educativos dispares, a pesar de estar en contextos similares, por ejemplo, para 2017, entre la escuela con mejores resultados y aquella con menores se observa una diferencia de 33 puntos en la media de los resultados en la prueba de lectura y de 29 para matemáticas.

Luego, en el marco del estudio cualitativo de la segunda fase, se realizaron seis grupos focales con 16 representantes de las familias y 18 por parte del profesorado en cada escuela, no se utilizaron criterios de exclusión y se consideró la participación de quienes, bajo su voluntad, decidieron hacerlo. Además, se llevaron a cabo siete entrevistas semiestructuradas: tres con directivos de las escuelas, tres con jefas(es) de unidades técnicas pedagógicas y/o inspectoras(es) generales, y una con la jefa de educación comunal. Se definió no incorporar estudiantes principalmente por consideraciones éticas.

Dentro de la caracterización de las personas que participaron identificamos su origen, nacional o extranjero, y nivel de escolaridad (tabla 2). Para el caso de docentes y representantes de equipos directivos incorporamos también los años de desempeño en la escuela y los de ejercicio profesional. Para las familias, el 100% de las participantes fueron mujeres y un 56.2% extranjeras, en el caso de las y los docentes, un 83.3% fueron mujeres y 94.4% nacionales. En relación con los años en la escuela, al momento del estudio, el profesorado contaba en promedio con medio año más de antigüedad que los representantes del equipo directivo y con 3.8 años más de ejercicio profesional. En relación con el nivel de escolaridad, un 56% del personal docente y directivo contaba con postítulo o magíster, y 43.7% de las representantes de las familias contaba con estudios superiores.

Análisis de los datos

La recolección de los datos fue realizada fuera del horario escolar, durante los meses de abril y mayo de 2023, en formato digital y bajo la selección de fragmentos discursivos obtenidos de los grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas duraron en promedio una hora por

participante y constaron de dos ámbitos y 17 preguntas. El primer ámbito se enfocó en las características del centro educativo y el segundo en las condiciones para el éxito escolar. Los grupos de discusión tuvieron una duración aproximada de 1:30 horas y se centraron en abordar las percepciones relacionadas con el éxito escolar y las condiciones que lo propician.

TABLA 2
Caracterización de los y las participantes de los grupos de discusión y entrevistas

Características	Estamento	Frecuencia		
		Representante familia	Representante docente	Equipo directivo/ sostenedor
Personales	Hombre	0	3	2
	Mujer	16	15	5
	Nacional	7	17	6
	Extranjero	9	1	1
Profesionales	Años en la escuela		6.22	5.71
	Años de ejercicio		15.38	11.57
Nivel de escolaridad	Básico	1		
	Medio	8		
	Superior	7	8	3
	Postítulo/magíster	0	10	4

Fuente: elaboración propia.

La información recogida se sistematizó y analizó utilizando el programa ATLAS.ti v.23 y se incorporó en una unidad hermenéutica. Como resultado de este análisis, se identificaron 14 categorías, las que estructuran los resultados presentados en este artículo. Estas categorías que emergieron de los discursos se agruparon en tres factores: institucionales, familiares e individuales. Luego se identificó en cuáles hubo mención a alguna de estas categorías, sin considerar si fue positiva o negativa (tabla 3).

TABLA 3

Factores y categorías

	Factores		
	<i>Institucionales</i>	<i>Individuales</i>	<i>Familiares</i>
Categorías	Relación con el profesorado	Nacionalidad	Apoyo familiar
	Equipo directivo	Disposición al aprendizaje	
	Objetivos comunes	Asistencia escolar	
	Relación entre pares		
	Infraestructura		
	Recursos		
	Acogida		
	Clima escolar		

Fuente: elaboración propia.

Dentro de las categorías identificadas, el factor institucional es el que tuvo un mayor número de menciones. En este sentido, los discursos de las personas participantes estuvieron más ligados a lo asociado a la escuela que a factores familiares o individuales. Con esto, el artículo se centra en los resultados de la categoría de “relación con el profesorado”.

Para recoger los datos se contó con los consentimientos de las y los participantes en formato papel, y se garantizó la confidencialidad de la información, estando disponible únicamente por el equipo de investigación del proyecto. La participación en este estudio fue voluntaria y se consideró durante todo el proceso de la investigación el manual de buenas prácticas en la investigación (de 2020), de la Universitat Autònoma de Barcelona.

La tabla 4 identifica con “x” la mención a la categoría que se indica en los discursos de las familias (F), profesorado (P) y equipo directivo (D) y sostenedor (S). Dentro de estas menciones observamos que la relación con el profesorado, la acogida de estudiantes extranjeras(os) y el apoyo familiar, son las categorías que mayor mención tuvieron a nivel transversal.

TABLA 4
Mención de la categoría por personas participantes

Factores	Categorías	Escuela violeta			Escuela magenta			Escuela morada			S
		F	P	D	F	P	D	F	P	D	
Institucionales	Relación con el profesorado		X		X	X	X	X	X	X	X
	Equipo directivo y liderazgo del centro						X				X
	Objetivos comunes entre la comunidad educativa						X			X	X
	Relación entre pares	X			X		X	X	X	X	
	Infraestructura	X	X					X		X	X
	Recursos monetarios con que cuenta la escuela						X	X		X	X
	Acogida de estudiantes extranjeros	X	X		X	X	X	X	X	X	X
	Clima escolar	X	X		X		X	X	X	X	
Personales	Nacionalidad		X			X	X		X	X	
	Disposición al aprendizaje		X			X		X			
Familiares	Apoyo familiar	X	X		X	X	X	X	X	X	
	Asistencia escolar					X	X			X	X

Fuente: elaboración propia.

Resultados

En el análisis de los discursos recopilados tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas, se identificó que, al comparar las tres escuelas participantes, la relación profesorado-estudiantado tomaba una relevancia especial en dos de ellas. Desde el equipo directivo de las escuelas magenta y morada, esta relación se menciona como un elemento relevante por parte de todos los actores. Sin embargo, en la escuela violeta, esta relación se menciona de forma incipiente. Familias, docentes y equipos directivos indican de manera espontánea esta relación, y particularmente el afecto que las y los docentes demuestran a sus estudiantes como un elemento

clave para alcanzar el éxito escolar. Si bien es un factor ya destacado por la literatura, particularmente en este contexto emerge como un elemento natural de quienes integran la comunidad educativa.

Las relaciones de afecto y cariño

La escuela morada es la que obtiene los mejores resultados académicos. En línea con la literatura existente, destaca la vinculación entre el desarrollo de confianza y la preocupación por la vida personal del alumnado en el discurso del equipo directivo de esta escuela. El afecto, el cariño y la confianza con las y los estudiantes son aspectos que quedan claramente reflejados en sus discursos (Sandín-Esteban y Sánchez-Martí, 2015:15). Particularmente en el contexto chileno la relevancia de esta relación resulta novedosa, puesto que las condiciones asociadas al éxito han estado principalmente vinculadas al rol de los equipos directivos, a los recursos económicos invertidos en los centros o bien a la infraestructura que estos ofrecen. Surge también como elemento novedoso esta autodenominación de escuela “bien tratante”, es decir ya es un elemento que se identifica como parte de la comunidad, que se destaca y que se pretende garantizar.

Soy afectivo con ellos, y tengo una relación de confianza con ellos. Desde mi punto de vista, esto genera un mejor proceso de aprendizaje [...] yo tengo cariño por lo que estoy haciendo y para quienes lo estoy haciendo. Para nosotros es fundamental el proceso socioafectivo de la escuela. Nosotros somos una escuela bien tratante, una escuela que trata con amor (directivo, escuela morada).

Esta relación de cercanía y cariño se expresa con gran fuerza, incluso por encima de la verbalización de que las calificaciones son fundamentales. Existe una expresión espontánea por el desarrollo de relaciones buenas y de confianza para poder alcanzar los conocimientos. Esto tiene particular relevancia en el contexto intercultural, situación novedosa en Chile, pero que cada día se torna más natural.

Hay que destacar, además, que no solo es relevante la relación que se tenga con el profesor(a) a cargo del curso, sino que también sería clave la que se establece con el resto del personal docente de la escuela; relevando de esta forma el rol de comunidad que existe al interior del centro escolar y el de objetivos compartidos en pro de la adquisición de conocimientos y cumplimiento de sus proyectos de vida:

Los profesores en general tienen muy buenas relaciones con los estudiantes, son cercanos, preocupados, de hecho, tenemos duplas, no solo un profesor jefe para poder dar mejor cobertura al grupo, tanto para la relación con los estudiantes como con sus familias (equipo directivo, escuela magenta).

Otros de los elementos que evidencian la importancia que se da al afecto en las escuelas con mejores resultados académicos son los vinculados con la recepción. En este ámbito, vemos cómo surgen elementos clave desde el profesorado hacia el estudiantado relacionados con los recibimientos diarios y de valoración por sus historias y vidas personales. Las familias destacan directamente la recepción y el buen trato como un elemento clave. En sus discursos se desprende cómo se le otorga gran valor al tipo de relación que se establece con términos como buen trato y espacios confortables, evidentemente ligados al afecto y la forma en que se da esta relación. Un espacio del que se requiere sea confortable releva también la necesidad de que la escuela se transforme en una extensión de lo que se espera que sea el hogar, más allá de ser únicamente un lugar de desarrollo de conocimientos: “el buen trato hacia los estudiantes, para poder ser bien recibidos”; “apoyo de profesores y sentirse seguros”; “que el espacio en que se encuentre sea confortable para él” (familias, escuela morada).

En la misma línea, el profesorado destaca ciertos aspectos que, en su entender, solo estarían asociados a sus prácticas pedagógicas, pero que implícitamente están muy vinculados con el nivel de importancia que se otorga al origen de cada estudiante. Considerar sus experiencias previas, sus historias y la vinculación curricular no solo permite enriquecer los procesos educativos, sino también generar una relación de cercanía emocional entre docente y estudiantes, marcada por el afecto y cariño. Junto con esto, el hecho de que el profesorado conozca sobre otras culturas también evidencia que el afecto en todos los casos debe considerar la historia de vida personal y sus contextos: “Yo cuando le hago clases a un curso les digo que me siento muy feliz, aprendo mucho de ellos, y he aprendido muchas cosas sin sacar un centímetro de mi pie del país” (profesorado, escuela magenta).

Para el equipo directivo de la escuela morada es valioso que exista una relación virtuosa, definida como un buen vínculo profesorado-estudiantes. Resulta particular esta especie de tutela que se expresa frente a las personas que trabajan en el centro, denotando un elemento no considerado en

este análisis como es el tipo de liderazgo que se ejerce desde este espacio directivo para con los demás miembros de la comunidad educativa. Junto con esto se relevan las actitudes de las y los niños, en una forma de asignar una carga importante, al menos desde el discurso, en el establecimiento de una relación de cariño y respeto. Sería importante conocer cuál es la percepción que se tiene de ambos actores de las muestras de afecto, cómo se reciben o bien, qué se quiere expresar o buscar con los abrazos, considerando que es un elemento del cariño; también sería relevante conocer si estos son recibidos y entregados sin consideraciones de origen o si tienen un fin diferente dependiendo de los contextos del estudiantado:

Aquí mis profesores, mis auxiliares, mis docentes saben que en esta escuela los estudiantes son tratados con cariño y con respeto, a su vez los estudiantes devuelven lo mismo [...] Los estudiantes te saludan con abrazos, están en los recreos abrazando, no solo a los profesores, también al inspector general, a la directora, la directora igual a los alumnos les da la comida en el comedor (equipo directivo, escuela morada).

De parte del profesorado, la escuela que cuenta con mejores resultados destaca elementos de la recepción, de la relación diaria, de sus historias previas y cómo esto incide de manera positiva en el ejercicio de su labor docente. Es importante considerar que en las escuelas con resultados más altos no se mencionan de manera espontánea diferencias de nacionalidad o de origen, sino más bien se considera a estudiantes desde su posición como persona con historias previas, pero no marcadas por sus rutas migratorias u origen de sus padres o madres. Junto con esto se menciona la importancia de este vínculo más allá de lo que sucede en la sala de clases, ampliando su rol y la importancia de las relaciones a otros espacios de las escuelas, como el patio, el recreo y sus familias.

El niño se tiene que sentir incluido, tiene que sentir el apego, tiene que sentir el afecto... para mí, de verdad, lo más importante es el vínculo. El vínculo afectivo que se genera entre el docente o los docentes y los estudiantes..., cuando hay un vínculo, cuando lo conoció, cuando sabe de dónde viene, cómo viene, cuáles son sus logros, cuáles son sus metas, se puede lograr el éxito (profesorado, escuela morada).

Sin embargo, no solo es importante lo que sucede en la sala de clases, sino en toda la vida y espacio del estudiantado. Es muy importante reconocer que en la escuela con resultados inferiores no se hace una mayor mención a las relaciones; a diferencia de las otras dos, únicamente se releva que no existe un trato diferente entre nacionales y extranjeros, sin considerar las diferencias y necesidades que se derivan de las posiciones desiguales que ocupa el alumnado. En el discurso de un representante del equipo directivo surge de manera espontánea la inexistencia de diferencias en el trato de estudiantes de origen nacional o extranjero: “No hay diferencia, ya sea tanto en expectativa, como prácticas docentes, como en las relaciones que hay entre padres. O en las relaciones con los y las estudiantes, no hay, no hay esas diferencias respecto al origen” (equipo directivo, escuela violeta).

Del análisis de los discursos recabados en este estudio encontramos, en coincidencia con hallazgos de otras investigaciones, que la mayor diferencia entre las escuelas analizadas y sus resultados académicos es la importancia que se le otorga a las relaciones entre docentes y estudiantes. Es así, que el interés por este vínculo, el respeto y cariño es el elemento distintivo en estas escuelas que, en contextos y composición similar, hacen la diferencia.

Las relaciones de confianza

La confianza es otro de los elementos relevantes que emerge en la relación profesorado-estudiantes, la valoración que se hace de los ambientes propicios para el diálogo y la responsabilidad que el personal escolar asume desde su rol es relevante. En el caso del equipo directivo de la escuela magenta, sus palabras expresan una responsabilidad asumida dentro de su papel como docentes. Además, se evidencia una preocupación por la particularidad de cada estudiante, situación que en los contextos diversos en los que trabajan es muy relevante:

Tener siempre buenos ambientes de diálogo, tenemos que generar esos ambientes de confianza, porque muchos niños por timidez, que no entienden ese ejercicio de matemáticas, [piensan] “no lo voy a preguntar” [...] yo veo que existe una preocupación, sobre todo si algún niño tiene alguna necesidad de cualquier índole, siempre llega acá y tratamos de resolver el caso (directivo, escuela magenta).

Desde las familias sucede una valoración similar, destacan como uno de los elementos más importantes la confianza y el respeto. El compartir objetivos comunes y poner el foco en aspectos similares permitirá que las familias también sean parte sustancial en el proceso educativo y que el profesorado cuente con su apoyo. Asimismo, al mencionar elementos como la comodidad para la realización de las actividades escolares, no existe mención al espacio físico del centro, lo que –tal como la literatura plantea– dejaría a la infraestructura como un elemento secundario de valoración de las familias para centrarse en las relaciones que se establecen dentro de ese espacio educativo: “respeto entre los miembros de la comunidad educativa, convivencia sana y confianza entre los miembros de la comunidad educativa”; “el apoyo de los docentes”; “el respeto” “y es importante la comunicación” (familias, escuela magenta); “el apoyo, que tengan un espacio donde ellos se sientan cómodos para hacer sus actividades”; “que reciban la ayuda que corresponde” (familias, escuela morada).

Las relaciones que consideran e incorporan a las emociones

Un último elemento que surge de las relaciones es la preocupación que el profesorado tiene por las emociones del estudiantado. En la escuela magenta destacan las relaciones de buen trato y convivencia, incluyendo un alto nivel de importancia al vínculo emocional del profesorado con estudiantes y al desarrollo de las propias emociones del alumnado, lo que a su vez resulta clave en contextos diversos: “Para mí es súper importante la parte emocional de los niños..., he visto niños curricularmente perfectos, con buenos puntajes, con buenas universidades, que colapsan en primer año porque no pueden identificar sus emociones (directivo, escuela magenta).

En esta misma escuela, además, el aspecto emocional es clave al asociarlo directamente al éxito escolar. Se comprende que este no solo dependerá de las calificaciones, sino de su desarrollo integral, elemento que a su vez es compartido entre los diferentes agentes de la escuela.

Asimismo, un profesor de la misma escuela destaca la relevancia de ser un soporte para la estabilidad emocional de sus estudiantes. En particular, menciona el trabajo que realiza con quienes son de origen extranjero, muy de la mano a lo que otro profesor releva como la necesidad de considerar sus historias de vida previa y acompañarlas(os) en su incorporación a las nuevas escuelas tomando en cuenta sus trayectorias migratorias: “cuando

uno como docente conoce a su estudiante puede quizás manejar un poco y revertir la inestabilidad emocional” (profesorado, escuela magenta).

Desde el equipo directivo de la escuela morada se identifica algo similar, principalmente por la valoración del conocimiento personal del estudiantado y cómo se asocia directamente con una facilitación del proceso de enseñanza. Es importante considerar que solo en la escuela magenta, con resultados medios entre las tres analizadas, se observa un discurso asociado directamente a los roles y responsabilidades que el personal escolar tiene:

Si no hay un buen ambiente de clase, en la sala de clases o en la escuela en general, se hace complejo el proceso de enseñanza..., en la medida en que yo tenga una buena relación con mis estudiantes eso me va a permitir conocerlos de mejor forma (equipo directivo, escuela morada).

Es así como los discursos otorgan un rol fundamental a la relación entre profesorado y estudiantes, considerando particularmente vínculos que estén marcados por los afectos, el cariño, la confianza y las consideraciones por las emociones de cada estudiante. Hoy, en contextos en donde han aumentado los problemas de convivencia escolar, sería aún más importante el desarrollo de elementos emocionales.

Conclusiones

Las últimas décadas han traído consigo nuevos contextos sociales y culturales a nivel global, incluido Chile. Entre ellos destaca la incorporación de estudiantes provenientes del extranjero a las escuelas y el desarrollo de este proceso. Tal como han señalado diversos estudios (Mejoredu, 2021:180; Cerda-Etchepare, 2022:173; Cerda *et al.*, 2017:366; Ozkan y Kettler, 2022:144), las causas del éxito escolar son multifactoriales. Así, la investigación realizada nos permitió identificar los factores presentes en los discursos de las familias, el profesorado y los equipos directivos relacionados con el éxito escolar.

Estos resultados muestran que un elemento crucial para alcanzar el éxito escolar en establecimientos con diversidad cultural es la relación profesorado-estudiantes. En particular, desde los discursos de las propias comunidades educativas emergen como elementos clave de este vínculo las demostraciones de afecto, la preocupación por las vidas del alumnado, la

confianza y el cariño que las y los docente les demuestra. Estos elementos no solo se constituyen como fundamentales para el funcionamiento de una escuela diversa culturalmente, sino también como la base para la obtención de buenos resultados; surgen como aspectos diferenciadores entre las tres escuelas analizadas y sus resultados académicos. Las buenas relaciones entre profesorado y estudiantes dentro de la escuela permitirán garantizar igualdad de oportunidades e integración cultural, aspecto fundamental en un contexto diverso como el que vemos hoy en las escuelas chilenas. Este elemento no solo aporta en el clima al interior del aula (Arias-Ortega y Quintriqueo 2023:350), sino que también releva la dimensión emocional, permitiendo al estudiantado desarrollar una mejor autoestima, seguridad, comunicación y respeto en la relación con el personal al interior de la escuela (Campeau, 2021:52).

Para el caso chileno es fundamental poner el acento en estos elementos y su desarrollo, más aún considerando que, de acuerdo con Milicic y Marchant (2020:275), la inexistencia del vínculo entre profesor y estudiantes de minorías ya está instalado. Las consecuencias de esta ausencia no solo influyen en el éxito escolar, sino también en el futuro del alumnado en materia de desarrollo personal y profesional, situando a este grupo en una posición desmejorada en comparación con sus pares nativos. Profundizar en el origen, desarrollo y establecimiento de relaciones entre profesorado y estudiantes es prioritario, junto con conocer la mirada del alumnado al respecto.

Desde las políticas públicas, poder reevaluar la disponibilidad de tiempo y las condiciones en que el profesorado desempeña su rol y cómo se permite establecer contextos que sean propicios para las buenas relaciones, la confianza y el respeto dentro de las propias escuelas podría contribuir para mejorar esta situación. Junto con lo anterior es fundamental considerar la formación docente en el trabajo con diversidades culturales a nivel inicial y permanente, para garantizar la erradicación de juicios y prejuicios que estarían impidiendo mantener relaciones equitativas con la diversidad de estudiantes que hoy están presentes en las escuelas. El rol activo que el Estado y los gobiernos tengan en el desarrollo de las escuelas será uno de los mejores predictores del futuro de una mejor sociedad; es urgente cambiar la percepción que las familias de alumnado extranjero tienen hacia las escuelas como espacios discriminadores y racistas (Córdoba Calquin, Rojas Patuelli y González Lagos, 2022:8)

Referencias

- Arias-Ortega, Katerin y Quintriqueo, Segundo (2023). “Dimensión emocional en la relación pedagógica en la educación intercultural en Chile”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 88, pp. 348-368. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13907>
- Arias-Ortega, Katerin; Samacá, Julian y Riquelme, Loreto (2022). “University education in an indigenous context: The Mapuche case in Chile”, *Educação & Realidade*, núm. 47. <https://doi.org/10.1590/2175-6236120674vs02>
- Ariza-Hernández, Martha Lucía (2017). “Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior”, *Educación y Educadores*, vol. 20, núm. 2, pp. 193-210. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>
- Bisquerra, Rafael y Chao, Cimenna (2021). “Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada”, *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, vol. 1, núm. 1, pp. 9-29.
- Camacho, Norka (2021). “La convivencia como potenciadora del clima en el aula de clases: una visión fenomenológica”, *Honoris Causa*, vol. 13, núm. 2, pp. 3-16. Disponible en: <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/63>
- Campeau, Diane (2021). “Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d’un modèle d’enseignement autochtonisé”, *Éducation et Francophonie*, vol. 49, núm. 1, pp. 52-70.
- Caqueo-Urizar, Alejandra; Flores, Jerome; Irrázaval, Matías; Loo, Ninoska; Páez, Jacqueline y Sepúlveda, Gerald (2019). “Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile”, *Terapia Psicológica*, vol. 37, núm. 2, pp. 97-103. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082019000200097>
- Carrasco, Silvia; Pàmies, Jordi y Ponferrada, Maribel (2013). “Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California”, *Migraciones*, núm. 29, pp. 31-60. Disponible en: <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/932>
- Cerda, Gamal; Pérez, Carlos; Romera, Eva M.; Ortega-Ruiz, Rosario y Casas, José A. (2017). “Influencia de variables cognitivas y emocionales en el rendimiento académico en matemáticas en alumnados chilenos”, *Educación XXI*, vol. 20, núm. 2, pp. 365-385. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19052>
- Cerda-Etchepare, Gamal; Pérez-Wilson, Carlos; Serrano-Díaz, Noemí y Aragón-Mendizabal, Estivaliz (2022). “Necesidades educativas especiales en contextos vulnerables: incidencia de la convivencia escolar sobre el desempeño académico”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 86, pp. 171-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12450>
- Cerón, Leidy; Pérez Alvarado, Marly y Poblete, Rolando (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*, vol. 11, núm. 2, pp. 233-246. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Córdoba Calquin, Claudia; Rojas Patuelli, Karina y González Lagos, Rodrigo (2022). “Segregación escolar de alumnados migrantes en escuelas de Santiago, Chile”, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 15, pp. 1-31. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.seem>

- Fast, Lisa A; Lewis, James L; Bryant, Michael; Bocian, Kathleen; Cardullo, Richard A.; Rettig, Michael y Hammond, Kimberly A. (2010). "Does math self-efficacy mediate the effect of the perceived classroom environment on standardized math test performance?", *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, núm. 103, pp. 729-740. <https://doi.org/10.1037/a0018863>
- Fernández Calisto, Camila; Tripailaf Sanzana, Camila y Arias-Ortega, Katerin (2022). "Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 21, núm. 47, pp. 272-286. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>
- Flores, Elena; Tschann, Jeanne M.; Dimas, Juanita M.; Pasch, Lauri A.; De Groat, Cynthia L. (2010). "Perceived racial/ethnic discrimination, posttraumatic stress symptoms, and health risk behaviors among Mexican American adolescents", *Journal of Counseling Psychology*, vol. 57, núm. 3, pp. 264-273. <https://doi.org/10.1037/a0020026>
- Fragoso-Luzuriaca, Rocío (2022). "Inteligencia emocional en las aulas universitarias: prácticas docentes que promueven su desarrollo", *Zona Próxima*, núm. 36, pp. 49-75. <https://doi.org/10.14482/zp.36.152.4>
- Fredriksen, Katia y Rhodes, Jean (2004). "The role of teacher relationships in the lives of students", *New Directions for Youth Development*, núm. 103, pp. 45-54. <https://doi.org/10.1002/yd.90>
- Freire, Paulo (2012). *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI Editores.
- Gage, Nicholas A.; Scott, Terrance; Hirn, Regina y MacSuga-Gage, Ashley S. (2018). *The Relationship Between Teachers' Implementation of Classroom Management Practices and Student Behavior in Elementary School. Behavioral Disorders*, vol. 43, núm. 2, pp. 302-315. <https://doi.org/10.1177/0198742917714809>
- Garrido-Miranda, José Miguel y Polanco Madariaga, Monserrat N. (2020). "La voz de los alumnados en riesgo de abandono escolar: su visión sobre el profesorado", *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 170. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59512>
- Gutiérrez-Saldivia, Ximena; Quintriqueo, Segundo y Valdebenito, Vanessa (2019). "Carácter monocultural de la evaluación diagnóstica de necesidades educativas especiales en contexto mapuche", *Educação e Pesquisa*, núm. 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945200049>
- Guzmán Ventura, Rosario y Moctezuma Franco, Abraham (2023). "Abandono escolar en la educación media superior de México", *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 14, e1578. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1578
- James, Mary y Lewis, Jenny (2012). "Assessment in harmony with our understanding of learning: problems and possibilities", en J. Gardner (ed.), *Assessment and learning*, s.l.e.: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446250808.n12>
- Ladd, Gary; Birch, Sondra y Buhs, Eric (2003). "Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence?", *Child Development*, vol. 70, núm. 6, pp. 1373-1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Martínez Rizo, Felipe (2019). "La escuela, ¿gran igualadora o mecanismo de reproducción? La desigualdad social y educativa más de 50 años después de Coleman", *Revista*

- Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 49, núm. 2, pp. 253-284. <https://doi.org/10.48102/rlec.2019.49.2.24>
- Martínez Rizo, Felipe (2021). “Aprendizaje, enseñanza, conocimiento, tres acepciones del constructivismo: implicaciones para la docencia”, *Perfiles Educativos*, vol. 43, núm. 174. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.60208>
- Mejoredu (2021). “Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-COV-2. Voces y perspectivas de los actores. Resumen ejecutivo”, *Perfiles Educativos*, vol. 43, núm. 172, pp. 180-196. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.60464>
- Midgley, Carol; Maehr, Martin L.; Hruda, Ludmila Z.; Anderman, Erik M., Anderman, Lynley H.; Freeman, Kimberley, Urdan, Tim *et al.* (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Milicic, Neva y Marchant, Teresita (2020). “Educación emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente”, en M. Corvera y G. Muñoz (eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*, Santiago de Chile: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, pp. 53-62.
- Muñoz-Jorquera, Solange y Mendoza-Lira, Michelle (2023). “Rendimiento académico de estudiantes migrantes: influencia del estatus migratorio y factores socioeducativos”, *Estudios sobre Educación*, vol. 44, pp. 201-221. <https://doi.org/10.15581/004.44.009>
- Nobile, Mariana (2019). “Emociones y afectos en el mundo educativo”, *Propuesta Educativa*, núm. 51, pp. 6-14.
- Ozkan, Fatih y Kettler, Todd (2022). “Effects of STEM education on the academic success and social-emotional development of gifted students”, *Journal of Gifted Education and Creativity*, vol. 9, núm. 2, pp. 143-163.
- Rebolledo-Rebolledo, María Consuelo; Sánchez-Martí, Angelina y Pàmies Rovira, Jordi (2024). “Resultados del alumnado extranjero en SIMCE: de lo global a lo invisible”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 92, pp. 301-326. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17199>
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa María (2010). “Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección”, *Educación XXI*, vol. 13, núm. 1, pp. 101-123. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.1.279>
- Sánchez Valera, Sthefania y Gaeta González, Martha Leticia (2023). “Inteligência emocional e empatia dos professores em relação à interação professor-aluno em sala de aula”, *HOLOS*, vol. 2, núm. 39. Disponible en: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15156>
- Sandín-Esteban, María-Paz y Sánchez-Martí, Angelina (2015). “Resilience and school success of young immigrants / Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes”, *Journal for the Study of Education and Development*, vol. 38, núm. 1, pp. 175-211. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1009232>
- Segovia Lagos, Pablo y Rendón Zapata, Bibiana (2020). “Alumnados extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural”, *Polis (Santiago)*, vol. 19, núm. 56, pp. 240-266. <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2020-n56-1528>

- Stanton-Salazar, Ricardo (2011). "A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth", *Youth & Society*, vol. 43, núm. 3, pp. 1066-1109. <https://doi.org/10.1177/0044118X10382877>
- Valenzuela, Angela (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican Youth and the Politics of Caring*, Albany: State University of New York Press.
- Weiss Horz, Eduardo (2018), "Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México", *Sinéctica*, núm. 51, pp. 1-19. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-003)
- Wills, Howard P.; Caldarella, Paul; Mason, Benjamin A.; Lappin, Amanda y Anderson, Darlene H. (2019). "Improving student behavior in middle schools: Results of a classroom management intervention", *Journal of Positive Behavior Interventions*, vol. 21, núm. 4, pp. 213-227. <https://doi.org/10.1177/1098300719857185>

Artículo recibido: 17 de julio de 2024

Dictaminado: 8 de abril de 2025

Segunda versión: 21 de abril de 2025

Aceptado: 24 de abril de 2025