

Vol. 23, 2021/e23

Los estudiantes de carrera en Educación Preescolar ante la inmigración latinoamericana en Chile¹

Students of Preschool Education Programs in the Face of Latin American Immigration in Chile

María José Mera-Lemp (1) <https://orcid.org/0000-0001-5763-6913>
Marian Bilbao (1) <https://orcid.org/0000-0002-5984-4908>
Gonzalo Martínez-Zelaya (2) <https://orcid.org/0000-0002-9848-3666>
Amanda Garrido (3) <https://orcid.org/0000-0003-4214-8276>

(1) Universidad Alberto Hurtado

(2) Universidad Viña del Mar

(3) Universidad Andres Bello

(Recibido: 4 de diciembre de 2019; Aceptado para su publicación: 27 de mayo de 2020)

Cómo citar: Mera-Lemp, M. J., Bilbao, M., Martínez-Zelaya, G. y Garrido, A. (2021). Los estudiantes de carrera en educación preescolar ante la inmigración latinoamericana en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e23, 1-14.
<https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e23.3659>

Resumen

El aumento de la matrícula de niños de origen inmigrante está generando nuevos desafíos para la educación preescolar en Chile. Sin embargo, son escasas las investigaciones que indagan tanto en las actitudes de las educadoras hacia el colectivo inmigrante latinoamericano como en otras variables que pueden incidir en su construcción. Esta investigación exploratoria tuvo como objetivo analizar las relaciones entre la amenaza exogrupal, la autoeficacia cultural y el prejuicio afectivo en una muestra de 153 estudiantes de la carrera de Educación Preescolar; además, se buscó determinar la contribución de la amenaza exogrupal y la autoeficacia cultural percibida en la explicación del prejuicio. Los resultados indican que la percepción de amenaza exogrupal y la autoeficacia cultural explican el 34.4% variabilidad del prejuicio afectivo de las participantes. Se discute acerca de la relevancia de estos resultados en la formación de las estudiantes.

Palabras clave: educación preescolar, inmigración, prejuicio

Abstract

The increase in the enrollment of immigrant children is posing new challenges for preschool education in Chile. Despite this, few studies have examined the attitudes of educators towards Latin American immigrants as well as other variables that may impact these attitudes. This exploratory research sought to analyze the relationships between out-group threat, cultural self-efficacy and affective prejudice in a sample of 153 students of preschool education. In addition, an attempt was made to determine the extent to which the perceived out-group threat and cultural self-efficacy explain this prejudice. The results show that the perception of out-group threat and cultural self-efficacy explain 34.4% of variability in the participants' affective prejudice. The relevance of these results for students' education is discussed.

¹ Investigación realizada gracias al financiamiento de Proyecto CONICYT / FONDECYT Postdoctoral No. 3180774 y Laureate Center for Youth Studies at Universidad Andres Bello.

Keywords: preschool education, immigration, prejudice

I. Introducción

El fenómeno de la inmigración extranjera está teniendo importantes repercusiones en el sistema educativo chileno. En 2018, la población inmigrante alcanzó el 7.7% del total de habitantes del país, el porcentaje más alto registrado en los últimos 100 años. Estos inmigrantes provienen principalmente de otros países de Latinoamérica, como Venezuela (30.5%), Perú (15.8%), Haití (12.5%), Colombia (10.8%) y Bolivia (8%) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2020).²

Estos nuevos flujos migratorios han tenido como consecuencia que entre 2015 y 2017 la matrícula inmigrante en educación preescolar se duplicara, representando al 2018 el 2% del total de sus alumnos (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2018). Dado que se estima que en los próximos 20 años la población extranjera llegará a constituir el 12% de los habitantes del país, se prevé un importante crecimiento del número de niños de origen inmigrante escolarizados en este segmento etario, que va de los 3 meses de edad a los 5 años (Sánchez, 2017).

La situación social de los niños inmigrantes en Chile es compleja. Datos oficiales indican que el 31.9% de ellos vive en situación de pobreza (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, 2017), y que el 59.1% asiste a centros educativos públicos, que en general presentan altos índices de vulnerabilidad (Mineduc, 2018). Esto sugiere que los niños extranjeros se encuentran en una posición de desventaja con respecto a sus pares locales, no sólo por el hecho de constituir minorías culturales, sino por la presencia de mayores barreras de acceso a condiciones de vida favorables para sus familias.

Este cambio en la composición sociodemográfica del alumnado del nivel inicial ha traído consigo nuevos y relevantes retos tanto a nivel de la política educativa, como para los educadores que de manera cotidiana atienden a esta población. Ejemplo de estos nuevos desafíos son las bases curriculares para la educación preescolar establecidas en 2018, que promueven la incorporación de un enfoque de educación inclusiva y establecen dentro de sus objetivos fomentar en los niños el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad social, étnica y cultural (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018).

En este nuevo escenario se reconoce el importante rol de los docentes en la formación de actitudes y relaciones intergrupales de sus estudiantes (Horenczyk y Tatar, 2002), así como la influencia que tienen sus propias creencias, expectativas y conductas sobre el logro académico y el bienestar de los alumnos de culturas minoritarias (Kao y Thompson, 2003; Pastor-Vicedo et al., 2016; Tyler et al., 2006; Verkuyten y Thijs, 2002).

Sin embargo, en la práctica cotidiana los educadores chilenos han debido enfrentar la incorporación de estudiantes y familias inmigrantes en un corto período, y con escasos recursos para gestionar la diversidad cultural. Además, la mayoría de estos docentes han sido formados en un modelo educativo monocultural, y preparados para educar a un alumnado culturalmente homogéneo (Barrios-Valenzuela y Palou-Julián, 2014). Así, las transformaciones socioculturales movilizadas por la inmigración, ponen de relieve el desarrollo de actitudes y competencias que faciliten el reconocimiento positivo y la integración intercultural de los estudiantes, tanto por parte de los educadores como de quienes atraviesan procesos de formación inicial docente (Barrios-Valenzuela y Palou-Julián, 2014; Cerón et al., 2017; Hernández, 2016; Pavez-Soto et al., 2019; Sánchez et al., 2018; Sanhueza et al., 2014).

En Chile, la investigación sobre las actitudes de los docentes hacia el alumnado inmigrante es incipiente y se focaliza en los niveles primaria y secundaria. No obstante, existe un creciente cuerpo de estudios que ha develado tensiones y conflictos entre los educadores, los estudiantes inmigrantes y sus familias, asociados a prejuicios y discriminación (Caqueo-Urizar et al., 2019; Cerón et al., 2017; Hernández, 2016; Navas et al., 2009; Pavez-Soto et al., 2019; Poblete y Galaz, 2017; Quiroga y Aravena, 2018; Salas et al., 2017; Tijoux y

² NE. Las cifras sobre población migrante en Chile fueron actualizadas previo a la publicación del artículo con el objetivo de presentar un panorama actual.

Zapata-Sepúlveda, 2019).

A pesar de su importancia para el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los estudiantes (Cortázar, 2015; Pizarro y Espinoza, 2016), la evidencia respecto al impacto de la incorporación de niños inmigrantes en educación preescolar es menor. Las investigaciones que indagan en este nivel educativo han reportado que los docentes tienden a desplegar prácticas que fomentan la asimilación de la identidad nacional chilena, así como la construcción de relaciones racializadas. Estos estudios también han mostrado discontinuidades culturales entre los estilos de crianza promovidos por los educadores, y aquellos que ponen en acción las familias inmigrantes (Mondaca et al., 2014; Naudon, 2016).

Estos antecedentes pueden ser comprendidos a la luz de estudios internacionales que indican que, aunque el trabajo docente entrega oportunidades para establecer relaciones más próximas con los alumnos extranjeros y sus familias, los educadores tienden a presentar niveles de prejuicio muy similares a los de la población general (Gutentag et al., 2018; Horenczyk y Tatar, 2002; Siqués et al., 2009). Esto puede deberse a que, en tanto miembros de la sociedad mayoritaria, las identidades sociales de los profesores se verían igualmente amenazadas por la presencia de nuevos grupos minoritarios, desarrollando actitudes ambiguas e incluso negativas hacia ellos (Tajfel y Turner, 1979).

En este sentido, el prejuicio hacia los miembros de grupos sociales a los que no se pertenece es entendido como una respuesta emocional negativa (Dovidio et al., 2010). Esta respuesta es determinada por los efectos de las interacciones sociales en el estatus y el poder de los individuos (Kemper, 1984), y cumple con la función de reforzar las identidades grupales y determinar el tipo de contacto que se sostiene con miembros de grupos diferentes (Aberson, 2015; Keltner y Haidt, 1999). Aunque tradicionalmente la dimensión afectiva del prejuicio ha sido relacionada con la expresión directa de emociones negativas de odio y hostilidad, en las últimas décadas se ha reconocido que otros sentimientos negativos más sutiles o indirectos, como la percepción de incomodidad o inseguridad ante el exogrupo (Navas y Rojas, 2010), colaboran igualmente con la construcción o mantenimiento de relaciones desiguales de poder entre grupos (Dovidio et al., 2010; Yzerbyt y Demoulin, 2010). Asimismo, la ausencia de emociones positivas ante otros grupos sociales y sus miembros, opera como un importante indicador de prejuicio (Pettigrew y Meertens, 1995).

Estas emociones pueden jugar un importante rol en las relaciones que establecen los educadores con sus estudiantes y sus familias, impactando en las experiencias afectivas de los propios alumnos (Frenzel et al., 2017; Giovannini y Vezzali, 2011; Hagenauer et al., 2015; Verkuyten et al., 2019). Además, estos sentimientos negativos de los educadores pueden dificultar la participación de los padres en la escuela, profundizando las disonancias culturales entre los valores y conductas que la familia y el centro preescolar promueven (Calzada et al., 2014).

La literatura indica que el grado en que los miembros de las sociedades receptoras perciben a los inmigrantes como competidores por recursos materiales o simbólicos explica la producción de emociones negativas hacia este grupo, es decir, se asocia con un mayor grado de prejuicio y discriminación (Aberson, 2019; Makashvili et al., 2018; Shepherd et al., 2018; Spencer-Rodgers y McGovern, 2002; Stephan et al., 2005; Vedder et al., 2016; Ward y Masgoret, 2008).

Por una parte, la amenaza realista consiste en la creencia de que los grupos de inmigrantes pueden mermar el bienestar material de la población local, obstaculizando su acceso al trabajo, a la atención en los servicios de salud, e incluso al sistema educativo. Este tipo de amenaza puede percibirse aun cuando los intereses de los miembros de la sociedad receptora no se encuentren realmente en conflicto (Stephan et al., 2005). Por otra parte, la amenaza simbólica constituye la creencia en que los valores y normas de estos grupos no son coherentes con la cultura de la sociedad mayoritaria, poniendo en peligro su homogeneidad, lo que incide de forma negativa en la aceptación de la diversidad cultural (Stephan et al., 2005). La percepción de este tipo de amenaza en contextos educativos puede ser crítica, y en particular en el nivel de la educación infantil, por su importante rol en los procesos de socialización de los niños inmigrantes.

Otro importante antecedente del prejuicio es la calidad del contacto entre miembros de los grupos sociales mayoritarios y minoritarios. Así lo han demostrado diversos estudios, entre ellos una investigación meta-

analítica realizada por Pettigrew y Tropp (2000), que incluyó 516 estudios y mostró que el 95% de estos reportaba relaciones negativas entre contacto intergrupales y diversas formas de prejuicio.

En este ámbito, la calidad del contacto intergrupales ha sido asociada con el desarrollo de competencias interculturales. El estudio de estas competencias ha generado un especial interés en las últimas décadas, debido a su posible rol en la reducción de actitudes negativas hacia la diversidad cultural, en contextos especialmente sensibles como la escuela, los servicios sociales y de salud (Chen y Starosta, 1998; Hammer et al., 2003; Leung et al., 2014; Ott y Michailova, 2018; Rissanen et al., 2016; Rodenborg y Boisen, 2013).

La competencia intercultural se define como la habilidad para pensar y actuar en contextos interculturales de manera apropiada (Hammer et al., 2003), e involucra conocimientos, capacidades y actitudes que permiten relacionarse exitosamente con personas de diferentes culturas (Briones et al., 2009; Rania et al., 2012). Desde este enfoque, algunos autores (Chao et al., 2017; Rodenborg y Boisen, 2013; Spencer-Rodgers y McGovern, 2002; Ting-Toomey, 2009) sostienen que en la medida en que los individuos son más interculturalmente competentes, su contacto con miembros de otros grupos sociales será de mejor calidad y, así, su nivel de prejuicio será menor.

Asimismo, existe evidencia respecto a la importancia de la percepción que los individuos tienen sobre su propia capacidad para relacionarse en contextos de diversidad cultural. El sentimiento de eficacia personal incide en la adaptación y la gestión de los cambios, e impacta en los procesos cognitivos, motivacionales, emocionales y decisionales (Briones et al., 2009; Lee y Ma, 2019; Rania et al., 2012).

La percepción de autoeficacia cultural puede facilitar la construcción de expectativas positivas ante el contacto con personas de diferentes procedencias culturales, favoreciendo las interacciones intergrupales. Además, se ha observado que la autoeficacia cultural puede disminuir la ansiedad y aumentar la satisfacción percibida en dichas situaciones de contacto, motivando la interacción, aunque no se cuente con todos los recursos culturales necesarios (Briones et al., 2009; Herrero-Hahn et al., 2019).

Con base en los antecedentes mencionados, este trabajo tiene como objetivo examinar las relaciones entre la amenaza percibida, la autoeficacia cultural y el prejuicio afectivo en una muestra de estudiantes de Educación Preescolar, así como establecer la contribución de la amenaza percibida y la autoeficacia cultural en la explicación del prejuicio de las estudiantes. Se espera que existan relaciones significativas positivas entre la percepción de amenaza exogrupal y el prejuicio, y que –por el contrario– la relación entre la autoeficacia cultural y el prejuicio sea significativa y negativa.

II. Método

La muestra estuvo compuesta por 153 estudiantes chilenas de las carreras de Licenciatura en Educación Preescolar³ (31.4%), y Técnico en Asistente de Educación Preescolar (68.6%). El 100% de las participantes fueron mujeres, con edades entre 18 y 41 años ($M = 23.95$; $SD = 4.692$).

Las participantes pertenecían a dos universidades que imparten la Licenciatura en Educación Preescolar y a un centro de formación técnica que ofrece la carrera de Técnico en Asistente de Educación Preescolar. Las estudiantes de licenciatura realizaban el tercer año de la carrera, mientras que las de nivel Técnico cursaban el segundo año. En ambos casos los currículos no incluían el desarrollo de competencias interculturales. Todas las estudiantes habían realizado prácticas profesionales en centros de educación externos.

Para aproximarse al nivel socioeconómico de las participantes se les preguntó por el nivel educativo de sus padres. El 33.6% de las encuestadas reportó que estos contaban con estudios de enseñanza básica, mientras que el 45.6% señaló que habían completado la educación secundaria. Una minoría informó que sus padres contaban con estudios técnicos (11.4%) o universitarios (9.4%). Estos datos sugieren que las

³ La Licenciatura en Educación Preescolar tiene una duración de 5 años, mientras que la carrera de Técnico en Asistente de Educación Preescolar dura 2 años.

estudiantes pertenecían mayoritariamente a hogares de clase media-baja.

El estudio fue realizado en la ciudad de Concepción, en el centro-sur de Chile. Durante la última década el número de inmigrantes en este territorio aumentó en un 46%, representando el 1% de sus habitantes. La población inmigrante en esta zona proviene principalmente de Latinoamérica (Argentina, 22%; Perú, 13%; Venezuela, 12%; Colombia, 9%; Ecuador, 6%) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018).

2.1 Variables e instrumentos

Prejuicio afectivo: se aplicó la escala de emociones de Navas y Rojas (2010), que está compuesta por 11 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo), donde 3 ítems miden emociones positivas (respeto, admiración, simpatía), 4 ítems evalúan emociones negativas sutiles (desconfianza, incomodidad, inseguridad, indiferencia), y 4 ítems refieren a emociones negativas tradicionales (odio, desprecio, irritación, miedo). La fiabilidad para esta escala fue de $\alpha = .88$.

Amenaza percibida: se adaptaron ítems empleados en Cuestionario de Percepciones y actitudes hacia a Población Extranjera del Observatorio Vasco de la Inmigración – Ikuspegi (Aierdi et al., 2004). Tal como se ha hecho en investigaciones previas (Mera et al., 2017; Wlodarczyk et al., 2014), para evaluar la amenaza simbólica se utilizó 1 ítem (“Los inmigrantes extranjeros enriquecen la cultura de nuestra región”), mientras que para medir la amenaza realista se usaron 6 ítems ($\alpha = .92$), que refieren al ámbito del trabajo, la salud, la educación, el acceso a ayudas y subvenciones, y la seguridad, con un rango de respuesta de 1 (completamente en desacuerdo) a 5 (completamente de acuerdo).

Autoeficacia cultural: se utilizó la Escala de Autoeficacia Cultural (Briones et al., 2009). La escala original cuenta con 25 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo), que miden cinco dimensiones: autoeficacia para procesar información proveniente de otras culturas, relacionarse satisfactoriamente con otras culturas, comprender diferentes estilos de vida, el afrontamiento de la soledad y añoranza, y en el aprendizaje y comprensión de nuevas lenguas. Debido a que en este estudio se trabajó con una muestra compuesta por estudiantes chilenas, se aplicaron 18 ítems ($\alpha = .95$), que corresponden a las dimensiones de autoeficacia para procesar información de otras culturas ($\alpha = .84$), relacionarse con otras culturas ($\alpha = .96$) y comprender otros estilos de vida ($\alpha = .91$).

2.2 Procedimiento

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, por lo que se seleccionaron aquellos casos accesibles que aceptaron ser incluidos en el estudio. Primero, se solicitó la participación a centros de Educación Superior que imparten educación preescolar en Concepción. Luego se requirió a las estudiantes su participación voluntaria. Los cuestionarios (con una duración aproximada de 40 minutos) fueron aplicados por miembros del equipo de investigación en los establecimientos educativos y durante el horario de clases.

2.3 Aspectos éticos

El proyecto y los consentimientos informados fueron sometidos a la evaluación de un Comité de Ética acreditado y se siguieron los procedimientos éticos necesarios para el respeto de los derechos humanos en el estudio con personas. Todas las encuestadas participaron de forma voluntaria y fueron debidamente informadas del objetivo y las características del estudio. Las participantes firmaron consentimientos informados en los cuales se aseguraba la confidencialidad y anonimato de la información producida, antes de contestar el instrumento de evaluación. La información fue tratada de manera confidencial y se eliminó cualquier elemento que pudiera dar cuenta de la identidad de las participantes.

2.4 Análisis de datos

En primer lugar, se realizaron análisis de fiabilidad de los instrumentos aplicados. Posteriormente se realizaron análisis descriptivos y se revisaron los supuestos necesarios para los análisis. Con el fin de realizar los análisis de correlaciones bivariadas y regresiones lineales, los puntajes directos de los participantes se

estandarizaron a puntajes z. Los datos fueron analizados con el software estadístico IBM SPSS 24.

III. Resultados

Los resultados indican que las estudiantes tienden a percibir bajos niveles de prejuicio afectivo hacia inmigrantes latinoamericanos, con una media de 1.87 (SD = .639) en una escala de 5 puntos. En específico, los puntajes obtenidos en la subescala de emociones positivas tienden a ser altos (M = 3.82; SD = .824), mientras que las emociones vinculadas al prejuicio sutil obtienen puntajes bajos (M = 2.11; SD = .896), al igual que las emociones negativas tradicionales (M = 1.46; SD = .755) (Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas entre prejuicio, autoeficacia cultural y amenaza percibida

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1.86	.639	-									
2	3.82	.824	-.749***	-								
3	2.11	.896	.870***	-.519***	-							
4	1.46	.755	.683***	-.310***	.670***	-						
5	3.73	.789	-.448***	.420***	-.370***	-.364**	-					
6	3.29	.858	-.317***	.373***	-.223**	-.248**	.762***	-				
7	3.84	.994	-.392***	.354***	-.336***	-.324***	.912***	.578***	-			
8	3.95	.923	-.435***	.382***	-.395***	-.346***	.800***	.465***	.659***	-		
9	2.72	1.188	.370***	-.444***	.323***	.187*	-.409***	-.271**	-.358***	-.418***	-	
10	2.20	1.131	.440***	-.205*	.513***	.458***	-.334***	-.183*	-.306***	-.333***	.209**	-

Nota. 1 = Prejuicio Afectivo general, 2 = Emociones positivas, 3 = Emociones sutiles, 4 = Emociones tradicionales, 5 = Autoeficacia cultural general, 6 = Autoeficacia para procesar información de otras culturas, 7 = Autoeficacia para relacionarse con otras culturas, 8 = Autoeficacia para comprender otros estilos de vida, 9 = Amenaza simbólica, 10 = Amenaza realista.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Además, las participantes tienden a percibir niveles altos de autoeficacia cultural, con una media de 3.73 (SD = .789), en una escala de 5 puntos, donde el puntaje más alto se presenta en la dimensión de autoeficacia para comprender otros estilos de vida (M = 3.95; SD = .923), seguida por la autoeficacia para relacionarse con otras culturas (M = 3.84; SD = .994), y la de autoeficacia para procesar información de otras culturas (M = 3.29; SD = .858).

Las participantes tienden a mostrar una baja percepción de amenaza realista en relación con los inmigrantes latinoamericanos (M = 2.20; SD = 1.131), mientras que su percepción de amenaza simbólica es cercana al punto medio de la escala de 5 puntos (M = 2.72; SD = 1.188).

Los análisis de correlación muestran que la autoeficacia cultural general se relaciona de manera significativa y negativa con el prejuicio afectivo hacia los inmigrantes latinoamericanos ($r = -.448$; $p < .001$), así como con las subescalas de emociones negativas sutiles ($r = -.370$; $p < .001$), y emociones negativas tradicionales ($r = -.364$; $p < .001$). Tal como se esperaba, la autoeficacia cultural general presenta una relación estadísticamente significativa y positiva con la percepción de emociones positivas hacia los inmigrantes latinoamericanos ($r = .420$; $p < .001$). Este patrón se repite en el caso de las relaciones entre las dimensiones de la autoeficacia cultural, el prejuicio afectivo general, y las subescalas que lo componen (ver Tabla I).

La amenaza simbólica presenta relaciones significativas y positivas con el prejuicio afectivo ($r = .370$; $p < .001$), las emociones negativas sutiles ($r = .323$; $p < .001$) y las emociones negativas tradicionales ($r = .187$; $p < .05$), mientras que su relación con las emociones positivas es significativa y negativa ($r = -.444$; $p < .001$). La amenaza realista se asocia de manera significativa y positiva tanto con el prejuicio afectivo general ($r = .440$; $p < .001$), como con las emociones negativas sutiles ($r = .513$; $p < .001$) y negativas tradicionales ($r = .458$; $p < .001$).

Se realizó un análisis de regresión múltiple para explicar la varianza del prejuicio afectivo (ver Tabla 2), que controló por edad y nivel de estudios (licenciatura / técnico profesional). En segundo lugar, se introdujeron los dos tipos de amenaza y, por último, la autoeficacia cultural general.

El primer modelo explica el 9.7 % de la variabilidad del prejuicio afectivo, pero sólo el nivel de estudios fue significativo ($\beta = -.309$; $p < .001$), indicando que el hecho de cursar estudios de Técnico en Asistente de Educación Preescolar se asocia a mayor prejuicio ($F(2.151) = 8.009$; $p < .001$). En el segundo modelo, donde se ingresaron la amenaza simbólica ($\beta = .265$; $p < .001$), y realista ($\beta = .343$; $p < .001$), la varianza explicada aumenta a un 29.4% ($F(4.151) = 15.277$; $p < .001$). En el tercer modelo, que explica el 34.4% de la variabilidad del prejuicio afectivo ($F(5.151) = 15.321$; $p < .001$), al introducir la variable autoeficacia cultural general ($\beta = -.257$; $p < .001$) la influencia de la amenaza simbólica ($\beta = .175$; $p < .05$) y la amenaza realista ($\beta = .278$; $p < .001$) disminuyen.

Tabla 2. Modelos de regresión lineal múltiple para explicar el prejuicio afectivo

Variables	Prejuicio afectivo					
	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	β	IC 95%	β	IC 95%	β	IC 95%
Edad	-.096	[-.053, .013]	.004	[-.029, .031]	-.001	[-.030, .029]
Nivel de estudios	-.309***	[-.994, -.329]	-.157*	[-.650, -.025]	-.145*	[-.614, -.009]
Amenaza Simbólica			.265***	[.122, .405]	.175*	[.028, .322]
Amenaza Realista			.343***	[.196, .491]	.278***	[.131, .426]
Autoeficacia Cultural					-.257**	[-.407, -.105]
R2	.097		.294		.344	
F	8.009***		15.277***		15.321***	
ΔR^2			.197		.051	
ΔF			20.453***		11.243**	

IV. Discusión y conclusiones

Este trabajo tuvo como objetivo examinar las relaciones entre la amenaza percibida, la autoeficacia cultural y el prejuicio afectivo en una muestra de estudiantes de Educación Preescolar. Además, se buscó establecer la contribución de la amenaza percibida y la autoeficacia cultural en la explicación del prejuicio de los estudiantes.

En primer lugar, cabe señalar que aun cuando son escasos los antecedentes acerca de las percepciones de los educadores chilenos con respecto a la inmigración latinoamericana, éstos sugerían la presencia de actitudes ambiguas o negativas (Mondaca et al., 2014; Naudon, 2016; Navas et al. 2009; Quiroga y Aravena, 2018). Sin embargo, los resultados en la muestra estudiada dan cuenta de una baja percepción de prejuicio afectivo.

Al revisar los resultados de cada una de las subescalas de prejuicio afectivo se observa que, si bien las emociones positivas hacia los inmigrantes latinoamericanos tienden a ser altas, los puntajes obtenidos en emociones negativas sutiles son mayores que los obtenidos en las emociones negativas tradicionales. Esto es consistente con hallazgos de estudios anteriores (Aberson, 2015; Pettigrew y Tropp, 2000; Tropp y Pettigrew, 2005) que muestran que, en general, la sanción social aplicada a la expresión de formas directas de prejuicio ha conducido a una disminución de su manifestación y esto, a su vez, ha propiciado una mayor presencia de formas sutiles de prejuicio. Pensamos que el puntaje obtenido en emociones negativas sutiles refleja la necesidad de continuar monitoreando el desarrollo de este tipo de respuestas afectivas en docentes y profesionales en formación, cuyas actitudes tienen un alto impacto en el bienestar y el aprendizaje de los educandos de grupos minoritarios (Kao y Thompson, 2003; Pastor-Vicedo et al., 2016; Tyler et al., 2006; Verkuyten y Thijs, 2002).

Por otra parte, se observó que las estudiantes de la muestra percibían una alta valoración de su propia capacidad para comprender y relacionarse con miembros de otros grupos culturales. Esto se reflejó en los puntajes obtenidos en las tres dimensiones de la autoeficacia cultural, donde la mayor puntuación se presentó en la autoeficacia para comprender otros estilos de vida, mientras que la autoeficacia para procesar información de otras culturas obtuvo el menor puntaje, aunque éste también se encontraba sobre el punto medio de la escala.

Las estudiantes presentaron una baja percepción de amenaza realista y su puntaje en amenaza simbólica fue levemente mayor que el punto medio de la escala utilizada. Esta diferencia, observada anteriormente en un estudio realizado en una muestra de adultos chilenos (Mera et al., 2017), sugiere que con relación al colectivo inmigrante latinoamericano las aprehensiones de nuestra sociedad mayoritaria se asocian en mayor medida con una valoración más bien negativa de sus creencias, valores y formas de conducta, que con su percepción como competidores por recursos materiales.

Estos resultados indican que las estudiantes de nuestra muestra tienden a presentar una actitud moderadamente positiva hacia los inmigrantes latinoamericanos. A pesar de que tienden a percibir que la cultura de este grupo puede representar un eventual riesgo para el mantenimiento de la cultura mayoritaria, se evalúan a sí mismas como capaces para comprender y establecer interacciones positivas en contextos de diversidad cultural.

Los resultados de los análisis de correlación mostraron que, en efecto, en la medida en que aumenta la amenaza percibida (realista y simbólica), mayor es el prejuicio afectivo, en línea con los resultados de investigaciones anteriores (Aberson, 2019; Makashvili et al., 2018; Shepherd et al., 2018; Spencer-Rodgers y McGovern, 2002; Stephan et al., 2005; Vedder et al., 2016; Ward y Masgoret, 2008).

Así también, el incremento de la autoeficacia cultural se asocia con una menor percepción de prejuicio. Este hallazgo es interesante, pues aporta evidencia a favor de los planteamientos de algunos autores (Rodenborg y Boisen, 2013; Spencer-Rodgers y McGovern, 2002; Ting-Toomey, 2009), que han argumentado teóricamente acerca de la relación entre la competencia cultural y el desarrollo de actitudes negativas hacia grupos minoritarios.

El análisis de regresión lineal permitió establecer que, controlando el efecto del nivel de estudios (licenciatura / técnico profesional), la amenaza simbólica, la amenaza realista y la autoeficacia cultural en conjunto, explican el 34% de la variabilidad del prejuicio afectivo. Este resultado resulta interesante porque da luces sobre elementos a ser incorporados en los currículos, particularmente en el de Técnico en Asistente de Educación Preescolar, dado que es más acotado que el de Licenciatura.

Además, los resultados de la regresión muestran que tanto la amenaza realista como la amenaza simbólica y la autoeficacia cultural tienen un importante impacto sobre el prejuicio de las estudiantes hacia los inmigrantes latinoamericanos. Asimismo, los datos indican que la autoeficacia cultural podría tener un rol en la reducción de la percepción de amenazas por parte del exogrupo y, en particular, de aquellas vinculadas a la idea de que las creencias, valores y normas de los grupos inmigrantes ponen en riesgo la hegemonía de la cultura mayoritaria.

En conjunto, nuestros hallazgos indican que el desarrollo de capacidades para comprender y vincularse positivamente con miembros de otras culturas puede reportar beneficios importantes para la producción de actitudes positivas hacia grupos culturalmente minoritarios. Esto es de suma relevancia para los docentes de Educación Preescolar, que orientan procesos de enseñanza y aprendizaje cuya calidad depende, en gran medida, de los vínculos que establecen tanto con los niños de diferentes procedencias culturales, como con sus familias.

Además, los resultados sugieren que el hecho de cursar estudios técnicos en Educación Preescolar se asocia con un mayor nivel de prejuicio hacia los inmigrantes latinoamericanos. A modo de hipótesis, que podrían ser estudiadas en futuras investigaciones, cabe considerar que la formación en un currículo más acotado en cuanto a extensión y contenidos podría dificultar tanto la construcción de conocimientos, como las competencias y experiencias de aprendizaje que faciliten la percepción de autoeficacia cultural. Así, estas características de la formación de nivel técnico podrían dificultar el desarrollo de actitudes positivas hacia los estudiantes inmigrantes y sus familias (Hjerm et al., 2018; Rissanen et al., 2016).

Cabe destacar que los resultados obtenidos apuntan a la importancia de considerar la construcción de competencias interculturales en los modelos formativos de los futuros docentes, con el fin de facilitar su desempeño en un contexto cultural cada vez más diverso. Estas competencias pueden ser desarrolladas a través de asignaturas de las mallas curriculares dadas sus características transversales. La formación

intercultural de los docentes en Chile se ha desarrollada poco, y ha tenido como actor principal a los pueblos indígenas (Quintriqueo et al., 2014), que tienen particularidades diferentes a las demandas que los inmigrantes presentan a las educadoras, por lo que debería ser un grupo a considerar de manera particular en la formación.

Entre las limitaciones que presenta este estudio cabe mencionar la utilización de una muestra de conveniencia en el marco de un diseño transversal, que no permite observar la relación entre las variables estudiadas a lo largo del tiempo; además, el tamaño de la muestra es relativamente pequeño, pues sólo consideró tres centros de enseñanza y las participantes provenían de una misma región del país, por lo que en futuras investigaciones sería importante incluir diversas instituciones educativas situadas en diferentes contextos. No fue posible incluir medidas que dieran cuenta de la dimensión cognitiva o conductual del prejuicio. Tampoco se consideraron otras variables vinculadas con las actitudes hacia los grupos inmigrantes, como las preferencias de aculturación, la frecuencia del contacto intergrupar o los estereotipos. No obstante, pensamos que este trabajo aporta al avance de una línea de investigación que no ha sido suficientemente desarrollada en el país, y cuya relevancia está dada por la necesidad de producir nuevos conocimientos, que faciliten la creación de contextos educativos que pongan en valor la diversidad cultural y promuevan el respeto por las diferencias.

Referencias

- Aberson, C. L. (2015). Positive intergroup contact, negative intergroup contact, and threat as predictors of cognitive and affective dimensions of prejudice. *Group Processes y Intergroup Relations*, 18(6), 743-760. <https://doi.org/10.1177/1368430214556699>
- Aberson, C. (2019). Indirect effects of threat on the contact-prejudice relationship. A meta-analysis. *Social Psychology*, 50(2), 105-126. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000364>
- Aierdi, X., Álvarez, I., Bonelli, L., Garaizabal, C. y Wagman, D. (2004). *Inmigración. Nuestros miedos e inseguridades*. Tercera Prensa.
- Barrios-Valenzuela, A. y Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Revista Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>
- Briones, E., Taberero, C., Tramontano, C., Caprara, G. V. y Arenas, A. (2009). Development of a cultural self-efficacy scale for adolescents (CSES-A). *International Journal of Intercultural Relations*, 33(4), 301-312. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.03.006>
- Calzada, E. J., Huang, K. Y., Hernández, M., Soriano, E., Acra, C. F., Dawson-McClure, S., Kamboukos, D. y Brotman, L. (2014). Family and teacher characteristics as predictors of parent involvement in education during early childhood among Afro-Caribbean and Latino immigrant families. *Urban Education*, 50(7), 870-896. <https://doi.org/10.1177/0042085914534862>
- Caqueo-Urizar, A., Flores, J., Irrarázaval, M., Loo, N., Páez, J. y Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. *Terapia Psicológica*, 37(2), 97-103. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082019000200097>
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y desafíos para la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Chao, M. M., Takeuchi, R. y Farh, J. L. (2017). Enhancing cultural intelligence: The roles of implicit culture beliefs and adjustment. *Personnel Psychology*, 70(1), 257-292. <https://doi.org/10.1111/peps.12142>

Chen, G. M. y Starosta, W. J. (1998). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication, 2*(1), 27-54.
https://digitalcommons.uri.edu/cqi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1036&context=com_facpubs

Cortázar, A. (2015). Long-term effects of public early childhood education on academic achievement in Chile. *Early Childhood Research Quarterly, 32*, 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.003>

Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P. y Esses, V. M. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: Theoretical and empirical overview. En J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick y V. M. Esses (Eds.). *The sage Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (pp. 3-29). Sage.

Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. (2017). *Inmigrantes. Síntesis de resultados. Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Ministerio de Desarrollo Social. Santiago, Chile.
http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_Inmigrantes_casen_2017.pdf

Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T. y Lüdtke, O. (2017). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology, 110*(5), 628-639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>

Giovannini, D. y Vezzali, L. (2011). Contact with Immigrant parents as a predictor of teachers' attitudes and acculturation orientations toward immigrant children. *International Journal about Parents in Education, 5*(2), 65-76. <http://web.archive.org/web/20200714235832/http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/view/166/113>

Gutentag, T., Horenczyk, G. y Tatar, M. (2018). Teachers' approaches toward cultural diversity predict diversity-related burnout and self-efficacy. *Journal of Teacher Education, 69*(4), 408-419.
<https://doi.org/10.1177/0022487117714244>

Hagenauer, G., Hascher, T. y Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education, 30*(4), 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>

Hammer, M. R., Bennet, M. J. y Wiesenman, R. (2003) Measuring intercultural sensitivity. The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural relations, 27*(4), 421-443.
[https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)

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, 42*(2), 151-169.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>

Herrero-Hahn, R., Rojas, J. G., Montoya-Juárez, R., García-Caro, M. P. y Hueso-Montoro, C. (2019). Level of cultural self-efficacy of colombian nursing professionals and related factors. *Journal of Transcultural Nursing, 30*(2), 137-145. <https://doi.org/10.1177/1043659618777047>

Hjerm, M., Johansson Sevä, I. y Werner, L. (2018). How critical thinking, multicultural education and teacher qualification affect anti-immigrant attitudes. *International Studies in Sociology of Education, 27*(1), 42-59.
<https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1425895>

Horenczyk, G. y Tatar, M. (2002). Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. *Teaching and Teacher Education, 18*(4), 435-445.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00008-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00008-2)

Instituto Nacional de Estadísticas (2020). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019*. https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256_6

Kao, G. y Thompson, J. S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, 417-442. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100019>

Keltner, D. y Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition and Emotion*, 13(5), 505-521. <https://doi.org/10.1080/026999399379168>

Kemper, T. D. (1984). Power, status, and emotions: A sociological contribution to a psychophysiological domain. En P. Ekman y K. R. Scherer (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 377-378). Erlbaum Associates.

Lee, S.-K. y Ma, E.-G. (2019). The multicultural sensitivity and cultural openness of childhood teachers effect on the multicultural teaching efficacy. *Educational Research Institute*, 39(2), 281-295. <https://doi.org/10.34245/jed.39.2.281>

Leung, K., Ang, S. y Tan, M. L. (2014). Intercultural competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 489-519. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229>

Makashvili, A., Vardanashvili, I. y Javakhishvili, N. (2018). Testing intergroup threat theory: Realistic and symbolic threats, religiosity and gender as predictors of prejudice. *Europe's Journal of Psychology*, 14(2), 464. <https://doi.org/10.5964/ejop.v14i2.1483>

Mera, M. J., Martínez-Zelaya, G., Bilbao, M. A. y Garrido, A. (2017). Chilenos ante la inmigración: un estudio de las relaciones entre orientaciones de aculturación, percepción de amenaza y bienestar social en el Gran Concepción. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.cier>

Ministerio de Educación de Chile (2018). Estadísticas de la Educación 2017. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC_VERSION-BAJA.pdf

Mondaca C., Rivera P. y Gajardo, Y. (2014). Educación parvularia e inclusión en el norte de Chile: formando pequeños chilenos en las aulas de Tarapacá. *Alpha*, (39), 251-266. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012014000200017>

Naudon, P. (2016). Mujeres migrantes en Chile: significaciones sobre su rol de madre y la crianza de hijos. *Rumbos TS*, (14), 99-112. <http://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/rumbos/article/view/37>

Navas, L., Holgado, F. P. y Sánchez, A. (2009). Predicción de los estereotipos académicos ante los estudiantes inmigrantes. *Horizontes Educativos*, 14(2). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3987319.pdf>

Navas, L. y Rojas, A. J. (2010). Aplicación del Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR) a nuevos colectivos de inmigrantes en Andalucía: ecuatorianos y rumanos. Junta de Andalucía, Consejería de Empleo.

Ott, D. L. y Michailova, S. (2018). Cultural intelligence: A review and new research avenues. *International Journal of Management Reviews*, 20(1), 99-119. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12118>

Pastor-Vicedo, J. C., Contreras-Jordán, O. R., Gil-Madrona, P. y Cuevas-Campos, R. (2016). Stereotypes and prejudices in pre-service physical education teachers towards immigrants. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(3), 123-136. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/280011/205531>

Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Sepúlveda, N., Jara, P. y Olguín, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia*, 44(7), 414-420.

Pettigrew, T. F. y Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal Of Social Psychology*, 25(1), 57-75. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420250106>

Pettigrew, T. F. y Tropp, L. R. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. En S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination: Social psychological perspectives* (pp. 93-114). Erlbaum.

Pizarro, P. y Espinoza, V. (2016). ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos estándares de la educación de párvulos en Chile. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 152-167. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.383>

Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>

Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M. y Peña-Cortes, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 201-217. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.198021>

Quiroga, M. y Aravena, F. (2018). La respuesta de directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, (49), 82-111. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.577>

Rania, N., Cardinali, P., Cifatte, C. y Migliorini, L. (2012). Adolescent adjustment and cultural self-efficacy. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 1, 59-71. http://www.scientiasocialis.lt/ppc/files/pdf/Rania_Vol.1.pdf

Rissanen, I., Kuusisto, E. y Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 59, 446-456. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.018>

Rodenborg, N. A. y Boisen, L. A. (2013). Aversive racism and intergroup contact theories: Cultural competence in a segregated world. *Journal of Social Work Education*, 49(4), 564-579. <https://doi.org/10.1080/10437797.2013.812463>

Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. E. y Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>

Sánchez, E. (2017). Desafíos de la institucionalidad en la educación parvularia en Chile. Análisis a partir de la reforma educacional 2014-2018. *Estado, Gobierno y Gestión Pública*, (30), 45-68. <https://revistas.uchile.cl/index.php/REGP/article/view/49240>

Sánchez, E., Díaz, A., Mondaca, C. y Mamani, J. C. (2018). Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, Norte De Chile. *Diálogo Andino*, (57), 21-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300021>

Sanhueza, S. V., Friz, M. C. y Quintriqueo, S. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 148-162. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/524/974>

Shepherd, L., Fasoli, F., Pereira, A. y Branscombe, N. R. (2018). The role of threat, emotions, and prejudice in promoting collective action against immigrant groups. *European Journal of Social Psychology*, 48(4), 447-459. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2346>

Siqués, C., Vila, I. y Perera, S. (2009). Percepciones y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: un estudio empírico en las aulas de acogida de Cataluña. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(17), 103-132. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v7i17.1312>

Spencer-Rodgers, J. y McGovern, T. (2002). Attitudes toward the culturally different: The role of intercultural communication barriers, affective responses, consensual stereotypes, and perceived threat. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(6), 609-631. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(02\)00038-X](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(02)00038-X)

Stephan, W., Renfro, C., Esses, V., Stephan, C. y Martin, T. (2005). The effects of feeling threatened on attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(1), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.04.011>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases curriculares Educación Parvularia*. Mineduc. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf

Tajfel, H. y Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole.

Tijoux, M. E. y Zapata-Sepúlveda, P. (2019). Niños y niñas hijos de inmigrantes en Arica y Parinacota, Chile: Propuesta metodológica para el estudio de su vida cotidiana en las escuelas. *Interciencia*, 44(9), 540-548. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2019/10/06_540_Com_Zapata_v44n9.pdf

Ting-Toomey, S. (2009). Intercultural conflict competence as a facet of intercultural competence development: Multiple conceptual approaches. En D. Deardorff (Ed.), *The sage handbook of intercultural competence* (pp. 100-120). Sage.

Tropp, L. R. y Pettigrew, T. F. (2005). Relationships between intergroup contact and prejudice among minority and majority status groups. *Psychological Science*, 16(12), 951-955.

Tyler, K. M., Boykin, A. W. y Walton, T. R. (2006). Cultural considerations in teachers' perceptions of student classroom behavior and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 998-1005. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.017>

Vedder, P., Wenink, E. y van Geel, M. (2016). Explaining negative outgroup attitudes between native Dutch and Muslim youth in The Netherlands using the Integrated Threat Theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 53, 54-64. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.05.001>

Verkuyten, M., Thijs, J. y Gharaei, N. (2019). Discrimination and academic (dis) engagement of ethnic-racial minority students: A social identity threat perspective. *Social Psychology of Education*, 22(2), 267-290. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-09476-0>

Verkuyten, M. y Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228. <https://doi.org/10.1023/A:1016279602893>

Ward, C. y Masgoret, A. M. (2008). Attitudes toward immigrants, immigration, and multiculturalism in New Zealand: A social psychological analysis. *International Migration Review*, 42(1), 227-248. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2007.00119.x>

Włodarczyk, A., Basabe N. y Bobowik, M. (2014). The perception of realistic and symbolic threat and its influence on prejudice, intergroup favoritism and prosocial response: The native population in the face of immigration. *International Journal of Social Psychology*, 29(1), 60-89. <https://doi.org/10.1080/02134748.2013.878574>

Yzerbyt, V. y Demoulin, S. (2010). Intergroup Relations. En S. T. Fiske, D. T. Gilbert, y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 1024-1083). John Wiley y Sons.