

## PROCESO DE ADAPTACIÓN DE ESTUDIANTES INMIGRANTES: HALLAZGOS EN ESCUELAS VULNERABLES DE SANTIAGO DE CHILE

ADAPTATION PROCESS FOR IMMIGRANT STUDENTS: FINDINGS IN VULNERABLE SCHOOLS IN SANTIAGO, CHILE

### Pablo Segovia-Lagos

Escuela Psicología, Facultad de Ciencias  
Universidad Mayor, Chile  
pablo.segovia@umayor.cl  
<https://orcid.org/0000-0001-6041-7324>

**Cómo citar / Citation:** Segovia-Lagos, P. (2021) "Proceso de adaptación de estudiantes inmigrantes: hallazgos en escuelas vulnerables de Santiago de Chile". *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(2): 507-522. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.17>

© 2021 Pablo Segovia-Lagos

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Recibido: 25/02/20. Aceptado: 18/01/21

### Resumen

Se estudia la relación de variables psicosociales vinculadas al proceso de adaptación de inmigrantes en el contexto escolar chileno. Se aplicó un instrumento que mide estrés por aculturación, bienestar psicológico y conductas discriminatorias y un registro de rendimiento escolar. La muestra fue de 124 estudiantes. Los resultados indican que las barreras en la adaptación son socioafectivas. Se establecen regresiones que permiten concluir que la presencia de experiencias discriminatorias, la dificultad para hacer nuevos amigos y tratos diferenciados por la condición migrante son variables mediatizadoras del proceso adaptativo, por lo que es necesario adoptar enfoques interculturales para afrontar la cultura escolar.

**Palabras Clave:** Inmigración; escuelas; proceso de adaptación; variables psicosociales.

### Abstract

The relationship of psychosocial variables linked to the process of immigrant adaptation in the Chilean school context is studied. An instrument that measures acculturation stress, psychological well-being and discriminatory behaviors and a record of school performance was applied. The sample was 124 students. The results indicate that the barriers in adaptation are socio-affective. Regressions are established that allow us to conclude that the presence of discriminatory experiences, the difficulty of making new friends, and differentiated treatment for the migrant status are mediating variables of the adaptive process, so it is necessary to adopt intercultural approaches to face the school culture.

**Keywords:** Immigration; schools; adaptation process; psychosocial variables.

## Extended Abstract

The present empirical research with quantitative methodology studies the relationship of a series of psychosocial variables linked to the process of immigrant adaptation in the Chilean school context. An instrument was applied that measures variables associated with acculturation stress, psychological well-being and discriminatory behaviors and a record of school performance (schooling). The sample consisted of 124 foreign students of Latin American origin of sixth, seventh, eighth and first middle, representing 23.4% of immigrant students of these levels. For the analyzes, correlations and linear regression models were made with the purpose of establishing explanatory relationships of the variables that mediate the process of adaptation of school students. The results indicate that the main barriers in adaptation are related to socio-affective variables, that is, difficulty in establishing positive and intimate relationships between peers. Foreign students of Colombian origin are the population where the greatest conditions are reported in the adaptation process. Specifically, adaptation to school is influenced by the perception of low acceptance by the status of foreigners, the difficulty in establishing new social ties and the consequent feeling of loneliness that this scenario produces. Likewise, the

Colombian population perceives distinction in the treatment by teachers and that these deals are mediated by their status as migrants, and the perception that they are “negatively looked at” by their peers, which ultimately allows us to conclude that the existence Critical points for establishing socio-affective links are due to exogroup differences due to the status of foreigners and, therefore, it is presumed that this difference has to do with socio-cultural distinctions between peers.

On the other hand, 5 explanatory models are established that allow us to conclude that the presence of discrimination experiences, difficulty making new friends, differentiated treatment due to the status of foreigners are the main mediating variables of the adaptive process. Along these lines, experiences of discrimination, physical aggression and few close friends are explanatory of the barriers to social adaptation to the social context.

Another finding that deserves to be mentioned is that no problems were observed in school performance and student attendance at school.

In light of the findings, the need to adopt intercultural approaches to address school culture and the dynamics that occur within schools is concluded.

\*\*\*\*

## 1. INTRODUCCIÓN

Como punto de partida es importante indicar que, para el caso de Chile, durante las últimas décadas el flujo migratorio experimentó un cambio convirtiendo al país en una sociedad receptora de migrantes y, esta tendencia ha crecido de manera sostenida; de acuerdo a estadísticas del Censo 2017, se estima que las personas nacidas en el extranjero equivalen al 4,35% de la población total residente en Chile (Estadísticas, 2018). Esto ha provocado, por un lado, la permeabilidad del fenómeno migratorio, es decir, la presencia de diversidad cultural en las distintas estructuras del sistema social (territorial, laboral, educacional, sanitario, entre otros) y, por otro lado, ha instalado la necesidad de potenciar la institucionalidad y su manera de reaccionar frente a los cambios socioculturales que se han producido a propósito de este fenómeno.

Específicamente, en el campo educacional se indica que a raíz de la concentración de inmigrantes en algunas comunas del país también existe una aglomeración de estudiantes inmigrantes en establecimientos educacionales, particularmente en las zonas donde residen (región de Tarapacá, Antofagasta, Arica y Parinacota y región Metropolitana). El Censo del 2017 indica que la tasa de inmigrantes en edad

escolar representa al 10,6% respecto de la población total de migrantes (Estadísticas, 2018). Así mismo, es interesante señalar que esta población tiende a concentrarse en establecimientos educacionales administrados por los municipios, de acceso gratuito, ubicados territorialmente en zonas de mayor vulnerabilidad social y con un promedio de rendimiento por debajo del nacional y, por tanto, sus condiciones son críticas en términos sociales, económicos y, en algunos casos, en situación migratoria irregular (Eyzaguirre, Aguirre, & Blanco, 2019). Si a estos datos se suma la diversidad humana y el cambio radical que esto ha significado en el ejercicio de educar, queda en evidencia la complejidad del fenómeno migratorio en el contexto escolar. Educar a un conjunto de personas de diferentes culturas implica trabajar para conseguir un espacio cultural común, que no suponga pérdidas de identidad sino enriquecimiento de esta, sorteando las condiciones contextuales en que ocurre la educación (Bustos & Gairín, 2017).

Bajo este escenario, es fundamental profundizar en la comprensión de aquellas variables explicativas del proceso de adaptación al contexto escolar en tanto que, por un lado, permite identificar el nuevo escenario escolar chileno así como identificar variables que promueven la inclusión y aquellas que

la afectan negativamente y, por otro, permite predecir la integración de estos colectivos a la sociedad (Salas, Kong, & Gazmuri, 2017).

### 1.1. Proceso de adaptación y escolarización de estudiantes inmigrantes

Probablemente, hasta hace unos años, la presencia de estudiantes extranjeros en establecimientos educacionales era una situación aislada o, al menos, no revestía de preocupación en tanto que no eran evidentes los cambios que se han producido en estos espacios. No obstante, hoy el contexto escolar chileno se caracteriza por la presencia de diversidad cultural lo que conlleva a repensar los procesos que allí convergen y los efectos que se producen tanto en la población nativa (chilena) por la llegada de inmigrantes, así como en la población migrante al llegar y adaptarse a una nueva cultura. Bajo este escenario, se ha instalado la necesidad de cambios estructurales a raíz de estas nuevas características definitorias (Cárdenas, 2006); la presencia en las aulas de estudiantes de origen extranjero debe ser considerada como algo significativo por parte de todos los agentes educativos -desde las autoridades hasta los docentes- en tanto que dicha presencia mediatiza las prácticas educativas y la convivencia escolar. En definitiva, es imperioso repensar en la forma de constituir escuelas y cómo facilitar la adaptación de los extranjeros a estos espacios, bajo el entendido que las escuelas son preponderantes para la socialización y la proliferación de valores y códigos sociales de respeto e inclusión. Son principios mínimos que, además, tributan al proceso de escolarización y al proceso de enseñanza-aprendizaje de un individuo (Fernández-Batanero, 2004).

En relación a lo anterior, es preciso sostener que el proceso de adaptación de inmigrantes es un elemento de gran interés debido a que dicho proceso permite conocer las relaciones que se establecen entre nativos y extranjeros, identificar características de la escolarización de esta población y predecir su adaptación global a la sociedad chilena (Carrasco, Molina, & Baltar, 2013). Por lo tanto, la identificación y el análisis de las dimensiones que inciden en dicho proceso es una tarea necesaria para visualizar planes de acción que promuevan la inclusión.

La literatura señala algunas dimensiones esenciales para que el proceso de adaptación de un migrante al contexto escolar ocurra de manera adecuada. Estas dimensiones, de carácter estructural y relacional, se

constituyen a partir de la premisa que son condicionadas por el sistema escolar y por el contexto local y, por tanto, mediatizadas por elementos políticos, sociales, culturales y económicos, entre otros (OECD, 2011). Algunos autores mencionan las siguientes dimensiones: curricular, estrategias de aprendizaje dentro y fuera del aula, dimensión relacional, validación intercultural, participación de la comunidad educativa en los procesos de configurar escuelas y vinculación con el medio local (Ramírez & Miranda, 2018; Pettigrew & Tropp, 2008; Bohner & Wanke, 2002).

En cuanto a la *dimensión relacional*- variable de carácter psicosocial y objeto de estudio de esta investigación- se señala que los conflictos mayores se dan en los primeros contactos entre culturas, siendo que las formas cómo se producen también pueden favorecer o no las creencias y prejuicios. Bajo este postulado se asume que ante el desconocimiento del otro-extranjero- y su cultura, aumentan los prejuicios y las creencias asociadas al determinismo cultural, lo que en definitiva afecta la vinculación, promueve la segregación e incluso la aparición de conductas discriminatorias. En un estudio realizado con población española se percibió un crecimiento de las actitudes discriminatorias hacia la inmigración en el periodo en que el flujo migratorio creció en el país y el desconocimiento que existía sobre las personas migrantes (Cea D'ancona & Valles Martinez, 2009; Cea D'ancona & Valles Martinez, 2013). La dimensión relacional está estrechamente vinculada a las actitudes en tanto que éstas engloban un conjunto de sentimientos y sistema de creencias que predisponen a una persona para que responda de una forma determinada ante personas y/o acontecimientos, en este caso, hacia la inmigración. Así, las actitudes mediatizan el clima psicosocial, algo que hace referencia a las percepciones de los alumnos sobre el contexto migratorio con la posibilidad de generar sentimientos de aceptación que favorezcan el desarrollo personal y social y, por ende, la adaptación de los inmigrantes (Graff Munaro, 2014). A su vez, se ha constatado que el grado de conocimiento de las demás culturas tiene una correlación positiva con el contacto y, ambos, con actitudes intergrupales más favorables (Brown & *et al.*, 2007). En esta línea, la importancia del contacto relacional es una variable lo suficientemente importante para predecir el valor que representa para una persona el vincularse con otras culturas (Dick & *et al.*, 2004). Además del valor en sí

misma, las personas pueden entender las experiencias de contacto como algo importante en la vida actual y necesarias para el alcance de una meta, en este caso la adaptación de un inmigrante a una sociedad de acogida y su desarrollo personal.

Bajo la misma lógica, la investigación en población inmigrante colombiana en España de Murillo y Molero (2012) arroja que el autoestima de este colectivo tiene una relación positiva con los bajos niveles de prejuicios hacia el grupo y baja discriminación personal percibida; a su vez, la autoestima está relacionada con la aculturación y esta con el proceso de adaptación. Otro elemento importante en el análisis es lo que la evidencia dice respecto a los distintos grados de adaptación según el origen del inmigrante en tanto esta característica es decisiva en las diferencias exogrupo. Investigaciones en torno al tema señalan que efectivamente el origen de los inmigrantes es una variable muy importante en el proceso de aculturación (Navas, López-Rodríguez, & Cuadrado, 2013; Piontkowski, Hölker, & Obdržálek, 2000). En cuanto a la existencia de prejuicios, las investigaciones que han estudiado esta temática indican que los niños y niñas tienden a mostrar posturas claras y definidas conducentes a una visión negativa y sesgada de la población inmigrante. Y probablemente aprendidas en su contexto local y global (Salas, y otros, 2017; Brown C., 2011).

La relevancia de la dimensión relacional radica en que el contacto entre los grupos posibilita la re-equilibración personal y social entre el mantenimiento de la propia identidad y la influencia de los cambios de la nueva cultura, lo cual da paso a un proceso de aculturación y con ello la redefinición de valores, normas, costumbres y establecimiento de sentido de pertenencia (Greenland & Brown, 2005). Esto es un factor clave para la adaptación y algunos autores señalan que en aquellos casos en que se ve afectado lo relacional se producen fronteras de distinción entre lo chileno (nativo) y lo migrante lo que, a su vez, genera procesos de desterritorialización en estos últimos (Roessler, 2018).

Los hallazgos encontrados en Chile en cuanto a la incorporación de inmigrantes en el sistema escolar son aún insuficientes—y específicamente en la caracterización de los procesos de escolarización. No obstante, algunos estudios han profundizado en la cultura escolar, la existencia de dinámicas de discriminación y la

concentración y segregación territorial de la población migrante (Cárdenas, 2006; Carrasco, Molina, & Baltar, 2013; Navas & Sánchez, 2010; Pávez, 2012; Stefoni & Fernández, 2011; Tijoux, 2013). Cárdenas (2006) detectó en una muestra de estudiantes de enseñanza media que los prejuicios abiertamente hostiles han transitado a otros más sutiles, pero que mantienen la características de diferenciación con el exogrupo, y una investigación española concluyó que la estigmatización al interior de los espacios escolares es menor si la cantidad de inmigrantes es mayor (Thayer, 2007). Esto mismo se identificó en estudiantes de pedagogía en Chile, con menor intensidad en mujeres y personas con interacciones previas con inmigrantes (Navas & Sánchez, 2010). Para el caso de Chile, no hay que olvidar la concentración de estudiantes inmigrantes en algunas zonas del país (Eyzaguirre, Aguirre, & Blanco, 2019) y, por tanto, en determinados centros educativos. En la misma línea, otros autores han concluido la importancia de la percepción docente en la inclusión escolar; el estudio de Pavez-Soto *et al.* (2019) demuestra la importancia de los sesgos de las y los docentes respecto del abordaje de la diferencia, lo que se observa por ejemplo en la estigmatización de las infancias migrantes, específicamente en cuanto a la sexualización de las niñas afrocolombianas. Así mismo, otro estudio concluye que los docentes generan representaciones sociales en torno a los y las estudiantes migrantes mediatizadas por etiquetas esencialistas y sesgos que podrían atentar en la promoción de la constitución de una escuela inclusiva bajo el enfoque intercultural. Estas etiquetas esencialistas tienden a atribuir a los migrantes una serie de déficit académicos y de comportamiento que pueden dificultar el proceso de inclusión y su plena participación en el contexto educativo (Segovia Lagos & Rendón, 2020).

Otro de los ámbitos relevantes tiene relación con los efectos de la inmigración en los resultados académicos. En esta línea, Rivkin (2000) señala que el aislamiento social de los inmigrantes repercute en el logro académico. En la mayoría de los países miembros de la OCDE, los/las estudiantes inmigrantes registran un rendimiento inferior respecto a los estudiantes nativos. Sin embargo, diferentes experiencias internacionales han demostrado que dicha brecha educacional se ha podido reducir considerablemente, como es el caso de Bélgica, Suiza, Alemania y Nueva Zelanda; e incluso revertir, como en Australia (OECD, 2011) cuando existe

mayor integración sociocultural, menos estereotipos de la comunidad educativa, así como políticas de inclusión en el ámbito escolar (Castillo, Santa-Cruz, & Vega, *Estudiantes Migrantes en escuelas públicas chilenas*, 2018). Así, cabe indicar que no existen culturas deficientes, sino incompatibilidades entre la cultura familiar del inmigrante y las expectativas de la escuela (Gallimore & Goldenberg, 2001).

## 1.2. Enfoque de interculturalidad en el contexto escolar chileno

Teniendo claridad de lo relevante que es el proceso de adaptación del inmigrante en el contexto escolar para su aculturación y bienestar, cabe preguntarse ¿qué acciones deben emprenderse para la promoción de la inclusión y el respeto por la diversidad? y ¿Cuáles son las disposiciones educativas y avances en estas materias?. Para responder a estas interrogantes lo primero que hay que señalar es que, en el caso de la educación en Chile, la legislación asegura el acceso a todos(as) los/las estudiantes a la educación básica y media. Esto, por supuesto, implica incluir a los niños, niñas y adolescentes inmigrantes, independiente de su condición migratoria o la de sus padres. No obstante, las políticas educativas en Chile no solo deben limitarse a asegurar el acceso de los niños/as y adolescentes inmigrantes a las escuelas, sino también asegurar un proceso de inclusión (Castillo, 2016). A propósito de este escenario, es fundamental tener conocimiento sobre 1. cómo se desenvuelven los/las estudiantes inmigrantes en términos curriculares y en convivencia escolar, 2. conocer sus percepciones subjetivas, proyectos de vida y educacionales y 3. Analizar las dimensiones que inciden en el proceso de adaptación al contexto escolar y determinar cuáles actúan como promotores de dicha adaptación y cuales operan como barreras. Respecto a esto último, cabe introducir el enfoque de escuelas interculturales, el cual se hace cargo del nuevo escenario de las escuelas y aspira a promover la inclusión en términos curriculares y de convivencia escolar. En este punto es relevante indicar que en el año 2009 con la Ley General de Educación (LGE) el concepto de interculturalidad es adoptado como un principio que inspira el sistema educativo chileno en tanto se establece que el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia (Ministerio de Educación, 2009).

En América Latina, y concretamente en Chile, a pesar de que en los últimos años se han puesto en marcha una serie de medidas gubernamentales alineadas con la interculturalidad, dichas iniciativas han estado orientadas a la reparación social y particularizadas a contextos indígenas y no a los colectivos emergentes de migraciones contemporáneas en tanto que, por un lado, fueron diseñadas para las poblaciones indígenas reconocidas por la Ley Indígena de Chile y, por otro lado, al momento de su creación el fenómeno migratorio en contextos educativos no tenía el alcance que posee en la actualidad. Sumado a ello, algunos autores señalan que las iniciativas gubernamentales orientadas a la interculturalidad, particularmente el Programa de Educación Intercultural Bilingüe PEIB, no se ajustaría, si fuese el caso, como una política educativa pertinente a la realidad migratoria (Riedemann, Stefoni, Stang, & Corvalán, 2020; Mondaca & Gajardo, 2013). Sin perjuicio de lo anterior, es preciso señalar que durante los últimos años se han impulsado, desde el Ministerio de Educación, orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros en lo que respecta al acceso, la adopción de enfoques que permitan configurar escuelas interculturales y desarrollar el trabajo educativo con estudiantes extranjeros (Ministerio de Educación, 2017). Las principales falencias son, por un lado, la ausencia de visión de estas orientaciones como una política pública que permita reducir de manera efectiva la distancia entre las disposiciones teóricas y el abordaje práctico de las orientaciones técnicas (Poblete R. , 2019; Stefoni & Corvalán, 2019) y, por otro lado, la tendencia a homogeneizar al estudiantado lo que atenta directamente a la promoción de la diversidad cultural (Beniscelli, Riedemann, & Stang, 2019).

Ante este panorama y a propósito del crecimiento sostenido de la población escolar migrante se ha multiplicado el número de investigaciones en el tema de inclusión educativa (Figueroa, 2015; Jiménez & Fardella, 2015; Matus & Rojas, 2015). Sin embargo, se reconoce que lo plasmado en planes, decretos y proyectos educativos no siempre tienen sustento en la práctica, generando las dificultades que enfrentan los estudiantes migrantes para su inclusión en las sociedades receptoras (Poblete R. , 2006).

Al hablar de interculturalidad, lo primero que hay que sostener es la relación que debiese existir entre proyectos educativos interculturales con estrategias

políticas que aborasen, desde la misma mirada, las problemáticas de desigualdad que emergen en otros ámbitos de la realidad social (Villalta, 2016). Diez (2004, pág. 201) señala que “ *no puede haber un reconocimiento armónico desde la educación mientras estructuralmente se vive en condiciones sumamente asimétricas*”. En segundo lugar, este enfoque debiese tener asidero práctico orientado a la transformación contextualizada de los espacios educativos, incluida la manera en que la comunidad educativa enfrenta el fenómeno migratorio. Bajo este supuesto es necesario re-mirar el aula y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las dinámicas relacionales entre estudiantes, profesores, apoderados y directivos así como también los estilos y los niveles de participación en la tarea de “hacer escuela”. Para ello es vital deconstruir las formas predominantes, comprender las barreras existentes y construir sobre la base de criterios fundamentales (Stefoni, Stang, & Riedemann, 2016).

En lo concreto, el enfoque de interculturalidad pone su énfasis en la cultura escolar, en particular en relación con la existencia de dinámicas al interior de los establecimientos escolares y dinámicas institucionales tendientes a enfrentarlas (Castillo, Santa-Cruz, & Vega, 2018), rendimiento académico de la población migrante y distribución y grado de concentración territorial en la red educativa de la población migrante y de los nacionales (Stang, Roessler, & Riedemann, 2019, pág. 328; Tijoux, 2013).

Dicho lo anterior, se indica que esta investigación tuvo como objetivo estudiar la relación de una serie de variables psicosociales vinculada a la dimensión relacional y a la convivencia escolar con el proceso de adaptación de inmigrantes en el contexto escolar chileno y con ello tener una aproximación respecto de los factores más críticos de dicho proceso. Es evidente que el conocimiento de las variables que determinan el desarrollo del proceso de adaptación en una nueva sociedad de acogida para cada grupo inmigrante facilita enormemente la orientación de las políticas educativas.

Para ello se establecieron 3 objetivos específicos: 1. Identificar dimensiones psicosociales que actúan como barreras en la adaptación de estudiantes migrantes, 2. Establecer relación causal entre dichas dimensiones y el bienestar psicológico percibido por este grupo de estudiantes y 3. Establecer relación entre variables psicosociales y rendimiento escolar.

## 2. METODOLOGÍA

Esta investigación fue de corte cuantitativo, tuvo un diseño de tipo no experimental, descriptivo y transversal.

En cuanto al diseño muestral se indica que este fue no probabilístico por conveniencia en tanto que la muestra que se utilizó fue asequible al estudio por un convenio de colaboración entre la Dirección de Educación Municipal y el equipo de investigación. El tamaño muestral fue de 124 estudiantes extranjeros de origen latinoamericano, matriculados en algún establecimiento educacional de la comuna Estación Central de la Región Metropolitana de Santiago. En cuanto a los criterios de representatividad de la muestra cabe señalar que la comuna donde se realizó el levantamiento de información es la cuarta de la Región Metropolitana con mayor número de habitantes inmigrantes (Mundaca, Fernandez, & Vicuña, 2017). Así mismo, del total de la población inmigrante de la comuna, el 29,7% se encuentra en edad escolar (Fernández, 2018). La focalización de la muestra se realizó en cuatro niveles escolares (sexto, séptimo y octavo básico, y primero medio) de 6 establecimientos educacionales municipales donde hay mayor concentración de inmigrantes (42%) y el tamaño obtenido representa al 23.4% del total de estudiantes inmigrantes de dichos niveles. Cabe señalar que se consideró a la totalidad de los estudiantes latinoamericanos pertenecientes a dichos niveles y participaron aquellos que dieron su asentimiento y, el consentimiento de sus tutores. En cuanto a los criterios de inclusión, además de considerar que la nacionalidad del estudiante fuera de origen latinoamericano se estableció que el tiempo de residencia en Chile no excedería los 18 meses.

El trabajo de campo se inició con la firma de un convenio de colaboración entre el equipo de investigadores y la Dirección de Educación Municipal de Estación Central, la aprobación del comité de ética de la Universidad Mayor Chile, luego la obtención de consentimientos de padres y asentimientos informados de los participantes, y la aplicación presencial de instrumentos (auto aplicación); simultáneamente se recogieron datos de rendimiento escolar y tasa de asistencia de cada uno de los participantes. Dicho trabajo se realizó entre mayo y noviembre de 2019. En cada establecimiento educacional hubo una persona a cargo

de conseguir las autorizaciones respectivas, así como de facilitar el proceso de aplicación de los instrumentos.

Se utilizaron dos instrumentos adaptados para población chilena. Para evaluar estrés por aculturación se aplicó la Escala Fuentes de Estrés por Aculturación de Urzúa (Urzúa, Caqueo-Urizar, & Flores, 2019), instrumento que consta de 13 ítems de respuesta tipo Likert que evalúa 3 dimensiones, las cuales presentan adecuados índices de fiabilidad: *Añoranza y diferencias con el país de origen* (.79), *Adaptación en la escuela, familia y relaciones con los pares* (.89) y *Experiencias de discriminación* (.84). La escala global presenta adecuados índices de bondad de ajuste (CFI=.98;TLI=.976;RMSEA=.052). Así mismo, se aplicó la escala de Bienestar de Ryff (1989) adaptada por Van Dierendonck (2004) y traducida al español por Diaz, Rodríguez, Blanco, Moreno, Gallardo, Valle y Van Dierendonck (2006) que evalúa 6 dimensiones que pueden vincularse al proceso de aculturación, las cuales tienen un adecuado índice de fiabilidad: *Autoaceptación* (.83), *Relaciones Positivas* (.81), *Autonomía* (.73), *Dominio del Entorno* (.71), *Propósito en la Vida* (.83) y *Crecimiento Personal* (.68). El modelo teórico de la escala global presenta adecuados índices de bondad de ajuste (CFI=0.95;NNFI=.94; SRMR=.060)

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Caracterización de la muestra

En la tabla 1 puede verse la distribución de la muestra según el nivel escolar. Cabe señalar que el muestreo se llevó a cabo en estudiantes matriculados entre sexto básico y primero medio, siendo octavo básico el nivel con mayor proporción de estudiantes (40,3%). Todos estos estudiantes fluctúan entre los 11 y 14 años (M=13), el 45,2% son mujeres (N=56) y el 54,8% son hombres (N=68).

Tabla 1. Distribución de la muestra por nivel escolar.

Nivel escolar		
	Frecuencia	Porcentaje
Sexto Básico	12	9,7
Séptimo Básico	42	33,9
Octavo Básico	50	40,3
Primero Medio	20	16,1
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 se refleja la distribución de la muestra por nacionalidad (o país de origen). Se indica que toda la población proviene de algún país latinoamericano, siendo los de nacionalidad venezolana los que tiene mayor proporción respecto al resto (67,7%).

Tabla 2. Distribución de la muestra por nacionalidad.

Nacionalidad del estudiante		
	Frecuencia	Porcentaje
Venezolana	84	67,7
Colombiana	12	9,7
Haitiana	5	4,0
Peruana	12	9,7
Dominicana	6	4,8
Ecuatoriana	2	1,6
Boliviana	1	,8
Paraguay	1	,8
Brasil	1	,8
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia.

#### 3.2. Rendimiento escolar

Otra variable que se analizó fue el rendimiento académico de los estudiantes. La tabla 3 indica el promedio general de notas del último semestre cursado al momento de aplicar los instrumentos para este estudio y el porcentaje de asistencia semestral del mismo periodo. En términos generales, se observa que el porcentaje de asistencia de esta población es alta (85,7%) lo que indica que la participación escolar es regular en el tiempo y se encuentra dentro de los parámetros aceptables por el ministerio de educación. Cabe indicar que en el periodo en que se realizó el trabajo de campo, el país se encontraba en lo que se denominó "estallido social" por lo que la asistencia de estudiantes a sus respectivos establecimientos se vio afectada. En cuanto al rendimiento escolar, se indica que el promedio general de notas del semestre es un 5,6 lo que indica, a su vez, que el porcentaje de logro de esta población es de aproximadamente un 80%, lo que pone en evidencia que, a lo menos, en términos formales no existen dificultades en el proceso de escolarización.

Tabla 3. Rendimiento escolar.

	Estadísticos descriptivos				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Promedio General Notas	124	4,50	6,80	5,6746	,51915
Porcentaje de Asistencia	124	58,59	100,00	85,7113	11,64146
N válido (por lista)	124				

Fuente: Elaboración propia.

### 3.3. Análisis de correlaciones

A continuación se analizan las correlaciones ( $r$  de Pearson) entre las variables de estudio en las cuales se obtuvieron datos estadísticamente significativos. Cabe señalar que las variables analizadas tienen relación con la dimensión social-relacional del proceso de adaptación que se estudio en esta población. En primer lugar, se encontró correlación positiva y significativa entre la variable “*extraño mi país de origen*” y la variable “*extraño a los amigos que tenía en mi país*” ( $r = .606$   $p < .000$ ), lo que indica que, en términos generales, los estudiantes inmigrantes añoran su país y, concretamente, los vínculos socio-afectivos que allí poseían.

Así mismo, se encontró una correlación positiva y significativa entre variables de la dimensión “*adaptación*”, así como correlaciones entre variables de la dimensión “*adaptación*” y “*discriminación*”, todas del espectro social-relacional. La tabla 4 muestra dichos análisis estadísticos.

Como puede apreciarse la dimensión adaptación “*me cuesta adaptarme a la escuela*” posee relaciones con la dimensión discriminación “*a veces me miran mal por ser extranjero*” ( $r = .431$   $p < .000$ ), “*me cuesta mucho hacer amigos nuevos*” ( $r = .478$   $p < .000$ ) y “*me cuesta juntarme con niños chilenos*” ( $r = .446$   $p < .000$ ), lo que pone en evidencia que las dificultades en la adaptación al contexto escolar tienen relación con el ámbito social, específicamente, con el establecimiento de vínculos socio-afectivos, lo que podría estar mediatizado por la presencia de experiencias de discriminación.

Así mismo, se observa una correlación negativa entre la dimensión adaptación “*me cuesta adaptarme a la escuela*” y la dimensión “*propósitos en la vida*” ( $r = -.410$   $p < .000$ ) lo que indica que en la medida en que los estudiantes tienen menor claridad respecto a sus proyectos vitales, menos adaptados se encuentran a su entorno próximo (escuela).

Estos hallazgos se sustentan con otros análisis correlacionales donde se obtuvieron relaciones positivas y significativas entre variables de la dimensión discriminación y adaptación lo que constata que las principales barreras en el proceso de adaptación escolar de inmigrantes se asocian con aspectos vinculares y sociales con el grupo de pares en estos contextos. La tabla 5 muestra correlaciones entre la dimensión discriminación “*los otros niños me hacen sentir como un extranjero siempre*” y las dimensiones “*me cuesta juntarme con niños chilenos*” ( $r = .469$   $p < .000$ ), “*a veces me miran mal por ser extranjero*” ( $r = .573$   $p < .000$ ), “*en la escuela*

Tabla 4. Matriz de correlaciones dimensiones procesos de adaptación.

		Correlaciones				
		Me cuesta adaptarme a la escuela (colegio)	A veces me miran mal por ser extranjero	Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida	Me cuesta juntarme con niños chilenos	Me cuesta mucho hacer amigos nuevos
Me cuesta adaptarme a la escuela (colegio)	Correlación de Pearson	1	,431**	-,410**	,446**	,478**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000
	N	124	124	124	124	124
A veces me miran mal por ser extranjero	Correlación de Pearson	,431**	1	-,130	,491**	,334**
	Sig. (bilateral)	,000		,149	,000	,000
	N	124	124	124	124	124
Me cuesta juntarme con niños chilenos	Correlación de Pearson	,446**	,491**	-,102	1	,529**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,260		,000
	N	124	124	124	124	124

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Matriz de correlaciones dimensiones procesos de adaptación.

		Correlaciones				
		Los otros niños me hacen sentir como un extranjero siempre	Me cuesta juntarme con niños chilenos	A veces me miran mal por ser extranjero	En la escuela mis compañeros me molestan por ser extranjero	Me han agredido físicamente por venir de otro país
Los otros niños me hacen sentir como un extranjero siempre	Correlación de Pearson	1	,469**	,573**	,479**	,508**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000
	N	124	124	124	121	121

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

*mis compañeros me molestan por ser extranjero*” ( $r=.479$  p .000) y *“me han agredido físicamente por venir de otro país”* ( $r=.508$  p .000). A propósito de lo anterior, la diferencia con el exogrupo por la condición de extranjero, y posiblemente por aspectos socio-culturales, es un elemento característico que explica el proceso de adaptación y las alteraciones que se producen.

En la misma línea, se encontró que la dimensión discriminación *“creo que los profesores no me tratan igual que al resto”* correlaciona con *“a veces me miran mal ser extranjero”* ( $r=.423$  p .000), *“me cuesta juntarme con niños de mi propio país”* ( $r=.373$  p .000), *“en la escuela mis compañeros me molestan por ser extranjero”* ( $r=.327$  p .000).

Por último, se observó que la dimensión discriminación *“en la escuela mis compañeros me molestan por ser extranjero”* correlaciona positiva y significativamente con la variable *“me cuesta juntarme con niños chilenos”* ( $r=.574$  p .000), *“Me han agredido físicamente por venir de otro país”* ( $r=.542$  p .000), *“he sido evaluado peor que mis compañeros por ser extranjero”* ( $r=.458$  p .000) y *“no recibo la misma calidad de educación/enseñanza que mis compañeros chilenos”* ( $r=.465$  p .000). A la luz de estos resultados se indica que las experiencias y/o percepción de discriminación en un elemento que está fuertemente asociado al proceso de adaptación y su incidencia es relevante en la dimensión relacional, por tanto, dicho proceso estaría mediatizado por aspectos sociales.

Por último, se indica que no se observaron correlaciones entre estas variables y el rendimiento escolar por lo que la dimensión académica no se vería afectada en el proceso de adaptación o, al menos, no hay hallazgos significativos que reportar.

### 3.4. Análisis de regresiones

Luego de comprobar la existencia de una significativa inter-relación entre variables socio-afectivas, discriminación y el proceso de adaptación, se realizaron análisis de regresión para determinar relaciones causales – y explicativas- del proceso de adaptación con el propósito de establecer qué variables efectivamente operan como barreras en dicho proceso, así como identificar la población específica que ve más afectado su proceso de adaptación al contexto escolar.

Los resultados en esta línea indican que existe una relación lineal entre el recuerdo por los amigos con la añoranza al país de origen, lo que indica que los vínculos socio-afectivos en el país de origen son relevantes y la lejanía con ellos produce una alteración en el bienestar actual de los individuos y que dicha alteración incide en el proceso de adaptación. Este modelo explicativo alcanza una varianza de 69.8% y los efectos se producen, particularmente, en la población de origen colombiano.

De manera específica, se establece que sobre la población colombiana la adaptación a la escuela está mediatizada por 1. la dificultad de establecer nuevos vínculos de amistad, 2. la sensación de sentirse solo por tener pocos amigos íntimos y 3. por la percepción de tener baja aceptación en el contexto local por su condición de extranjero. Este conjunto de variables independientes permite obtener un modelo explicativo con un 40.3% de varianza y una significancia del .000. La tabla 6 muestra el resumen del modelo de regresión.

Tabla 6. Modelo de regresión lineal.

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio en F
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	
1	,658a	,433	,403	1,114	,433	14,610	6	115	,000

a. Predictores: (Constante), Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida, Los otros niños me hacen sentir como un extranjero siempre, Me cuesta mucho hacer amigos nuevos, A menudo me siento solo/a porque tengo pocos amigos íntimos, A veces me miran mal por ser extranjero, Me cuesta juntarme con niños chilenos

ANOVAa						
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
1	Regresión	108,873	6	18,146	14,610	,000b
	Residuo	142,831	115	1,242		
	Total	251,705	121			

a. Variable dependiente: Me cuesta adaptarme a la escuela (colegio)

b. Predictores: (Constante), Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida, Los otros niños me hacen sentir como un extranjero siempre, Me cuesta mucho hacer amigos nuevos, A menudo me siento solo/a porque tengo pocos amigos íntimos, A veces me miran mal por ser extranjero, Me cuesta juntarme con niños chilenos

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, se indica que se obtuvo un modelo explicativo que permite establecer la relación entre una variable de la dimensión discriminación “*los niños me hacen sentir como un extranjero*” (dependiente) y seis variables (independientes) de la misma dimensión: “*a menudo me siento solo/a porque tengo pocos amigos íntimos*”, “*me han agredido físicamente por venir de otro país*”, “*me cuesta mucho hacer amigos nuevos*”, “*a veces me miran mal por ser extranjero*”, “*en la escuela mis compañeros me molestan por ser extranjero*” y “*me cuesta juntarme con niños chilenos*”. Este modelo alcanza una varianza del 42.9% (p .000) lo que permite afirmar que la percepción de experiencias de discriminación afecta las relaciones

socio-afectivas al interior del contexto escolar por lo que es esperable que el proceso de adaptación a dicho contexto se vea altamente alterado.

En la misma línea, y específicamente en la población colombiana- se obtiene una relación explicativa entre la variable (dependiente) “*Creo que los profesores no me tratan igual que al resto*” y las variables (independientes) “*en la escuela mis compañeros me molestan por ser extranjero*”, “*a veces me miran mal por ser extranjero*”, “*me cuesta juntarme con niños de mi propio país*” -todas de la dimensión discriminación. Este modelo alcanza una varianza explicada del 62.5% y una significancia de .019 (tabla 7).

Tabla 7. Modelo de regresión lineal.

Resumen del modelo									
Modelo	R Nacionalidad del estudiante = Colombiana (Seleccionado)	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio en F
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	
1	,859a	,738	,625	1,406	,738	6,557	3	7	,019

a. Predictores: (Constante), En la escuela mis compañeros me molestan por ser extranjero, A veces me miran mal por ser extranjero, Me cuesta juntarme con niños de mi propio país

ANOVAa,b						
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
1	Regresión	38,889	3	12,963	6,557	,019c
	Residuo	13,838	7	1,977		
	Total	52,727	10			

a. Variable dependiente: Creo que los profesores no me tratan igual que al resto

b. Selección de casos sólo para los cuales Nacionalidad del estudiante = Colombiana

c. Predictores: (Constante), En la escuela mis compañeros me molestan por ser extranjero, A veces me miran mal por ser extranjero, Me cuesta juntarme con niños de mi propio país

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se obtuvo una regresión entre la variable dependiente “en la escuela mis compañeros me molestan por ser extranjero” de la dimensión discriminación y las variables independientes “no recibo la misma calidad de educación/enseñanza que mis compañeros chilenos”, “me cuesta juntarme con niños chilenos” y “he sido evaluado peor que mis compañeros por ser extranjero”, todas de la dimensión discriminación. Estos resultados permiten

evidenciar que el proceso de adaptación al ámbito escolar se ve influenciado por variables vinculadas a las diferencias con el exogrupo, la condición de extranjero y la dificultad de establecer vínculos socio-afectivos que establecen los grupos de pares como docentes. Este modelo alcanza una varianza explicada del 56,6% con una significancia de .000 (tabla 8).

Tabla 8. Modelo de regresión lineal.

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	,665a	,598	,566	1,104	,598	12,950	3	49	,000

a. Predictores: (Constante), No recibo la misma calidad de educación/enseñanza que mis compañeros chilenos, Me cuesta juntarme con niños chilenos, He sido evaluado peor que mis compañeros por ser extranjero

ANOVAa						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	47,395	3	15,798	12,950	,000b
	Residuo	59,775	49	1,220		
	Total	107,170	52			

a. Variable dependiente: En la escuela mis compañeros me molestan por ser extranjero

b. Predictores: (Constante), No recibo la misma calidad de educación/enseñanza que mis compañeros chilenos, Me cuesta juntarme con niños chilenos, He sido evaluado peor que mis compañeros por ser extranjero

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como propósito analizar algunas variables predictoras del proceso de adaptación de estudiantes inmigrantes latinoamericanos en el contexto educacional chileno, y concretamente, la adaptación en escuelas públicas de la Región Metropolitana de Santiago. La relevancia de esta temática tiene relación con profundizar en la comprensión de los efectos sociales involucrados en el fenómeno migratorio y la exclusión de estos colectivos, así como las repercusiones que esto conlleva en el futuro en su integración en la sociedad (barreras para generar sentido de pertenencia, segregación social, déficit en el compromiso y participación ciudadana e individualidades desarraigadas, etc.). Bajo este contexto es que el presente estudio estableció relaciones entre dimensiones de dicho proceso y propone algunos modelos explicativos (regresiones) respecto de la adaptación de una muestra de estudiantes extranjeros de origen latinoamericano

matriculados en establecimientos de educación de la comuna de Estación Central en Santiago de Chile -identificando puntos críticos- lo que a su vez permite reflexionar sobre el proceso de escolarización, el rol de las escuelas en la inclusión de la diversidad cultural y el fortalecimiento del sistema escolar chileno en materia de interculturalidad.

En cuanto a los hallazgos encontrados en este estudio se indica que las dimensiones que están asociadas a una alteración en el proceso de adaptación de estudiantes inmigrantes al contexto escolar son aquellas vinculadas al establecimiento de relaciones socio-afectivas con sus pares de origen chileno (amistades y relaciones positivas). Así mismo, este estudio evidenció la asociación que existe entre esta barrera y la condición de inmigrante de los estudiantes, lo que en definitiva permite concluir que la existencia de puntos críticos para establecer vínculos socio-afectivos se debe a las diferencias exogrupo por la condición de extranjero y,

por tanto, se presume que esa diferencia tiene que ver con distinciones socio-culturales entre pares. Sobre esto último, las principales relaciones encontradas para explicar alteraciones en la adaptación tienen que ver con la percepción de los estudiantes inmigrantes para ser aceptados en este contexto: las diferencias que hacen los estudiantes chilenos con los extranjeros por su condición de inmigrante y las experiencias de discriminación. A la luz de estos resultados es importante señalar que, en primer lugar, estos hallazgos son encontrados en una población específica y en un periodo concreto. Al momento de realizar el trabajo de campo, la muestra no llevaba más de 18 meses residiendo en el país por lo que es posible que la dificultad para establecer relaciones sociales ocurra en un primer periodo de acomodación en el país de acogida. Y, en segundo lugar, es preponderante poner en relieve la importancia del establecimiento de relaciones socio-afectivas en el proceso de aculturación de un migrante en tanto permite visualizar cómo un individuo genera sentido de pertenencia a un grupo, establece redes de apoyo y se familiariza con la nueva cultura. Esto es aún más relevante en la población infanto-juvenil en tanto que dada las características psicosociales y la etapa vital que atraviesan, el aspecto socioemocional es vital para un adecuado desarrollo psicológico y social. Así mismo, es fundamental para un adecuado proceso de escolarización y desempeño escolar.

En cuanto a las relaciones causales (de regresión lineal) se indica que este estudio concluyó 5 modelos explicativos que permiten tener una aproximación comprensiva del proceso de adaptación de estudiantes inmigrantes y de las barreras de dicho proceso. En primer lugar, cabe señalar que los estudiantes extranjeros de origen colombiano son la población donde se reportan mayores afecciones en el proceso de adaptación. Por un lado, la adaptación a la escuela se ve influenciada por la percepción de baja aceptación por la condición de extranjeros, la dificultad para establecer nuevos vínculos sociales y la consiguiente sensación de soledad que este escenario les produce. Así mismo, la población colombiana percibe distinción en el trato por parte de los profesores y que esos tratos están mediatizados por su condición de migrantes y por la percepción que son “mirados” negativamente por sus pares.

Por otra parte, las experiencias de discriminación, agresión física y pocos amigos íntimos son explicativos

de las barreras para la adaptación social al contexto social.

Otro hallazgo que merece ser mencionado es que no se observaron problemas en el rendimiento escolar y la asistencia de los estudiantes a la escuela. En definitiva, los resultados indican que la adaptación al contexto escolar se ve altamente influenciado por variables sociales, más que por variables académicas. Respecto a la población Colombiana- la que reporta más afección sobre las variables mencionadas- es preocupante la situación considerando que de acuerdo a las estadísticas del Censo 2017 (Mundaca, Fernandez, & Vicuña, 2017) es una de los colectivos migrantes con mayor presencia en el país (14.1%) lo que podría indicar que existe una estigmatización hacia esta población.

En base a los resultados de esta investigación, es interesante establecer la importancia de las acciones de los establecimientos educacionales- y del sistema educacional en general- conducentes a enfrentar estas condiciones propias de contextos sociales diversos. Concretamente y tal como lo sostiene este estudio, el enfoque de interculturalidad pone su énfasis en la cultura escolar prestando atención a las dinámicas que ocurren al interior de las escuelas y las dinámicas institucionales tendientes a enfrentarlas (Castillo, Santa-Cruz, & Vega, *Estudiantes Migrantes en escuelas públicas chilenas*, 2018). En esta línea, como destacan Choi y Thomas (Choi & Thomas, 2009), es fundamental que los responsables de la formulación e implementación de políticas públicas y disposiciones educacionales comprendan las actitudes de aculturación (adaptación) y las percepciones de diferentes grupos de inmigrantes, ya que no todos tienen las mismas estrategias de afrontamiento para adaptarse a nuevos contextos socio-culturales. Bajo este escenario, es primordial conocer el contexto local donde ocurren fenómenos de estas características con el propósito de elaborar intervenciones -específicas- para cada uno de ellos de manera tal de facilitar los procesos de adaptación. Así mismo, valorar cómo las orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación ha establecido para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros producen transformaciones que permitan la disminución de los elementos críticos que esta investigación concluye en materia relacional.

La educación intercultural se propone la articulación de un contexto valórico y normativo en

el que son totalmente viables las prácticas sociales y culturales diversas e incluso entrega pistas para comprender la inclusión más allá del sistema educativo (Tijoux, 2013).

En cuanto a las contribuciones de esta investigación se señala que además de lograr una aproximación al proceso de adaptación al contexto escolar chileno, se visualizan algunas líneas de investigación futuras que profundicen y analicen variables que afectan el proceso de adaptación. En esta línea estudios de corte cualitativo permitirían identificar aspectos que operan como barreras para la promoción de escuelas interculturales desde lo relacional, curricular e institucional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beniscelli, L., Riedemann, A., & Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*(50), 393-423. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Bohner, G., & Wanke, M. (2002). *Attitudes and Attitud Change*. Hampshire, UK: Psychology Press.
- Brown, C. (2011). American elementary school children's attitudes about immigrants, immigration, and being an American. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 109-17. doi:10.1016/j.appdev.2011.01.001
- Brown, R., & et al. (2007). Intergroup contact and intergroup attitudes: a longitudinal study. *European Journal of Social Psychology*(37), 692-703. <https://doi.org/10.1002/ejsp.384>
- Bustos, R., & Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contextos de frontera. *Calidad en la educación*, 46, 193-220. <https://doi.org/10.31619/caledu.n46.7>
- Cárdenas, M. (2006). Y verás cómo quieren en Chile, un estudio sobre el prejuicio hacia los inmigrantes bolivianos por parte de los jóvenes chilenos. *Revista Última década*, 14(24), 99-124. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362006000100006>
- Carrasco, C., Molina, M., & Baltar, M. (2013). Inmigración, Infancia e Integración Socioeducativa: Un Estudio Etnográfico Sobre Niños Palestinos en Chile. *Revista Chilena de Antropología*, 27(1), 141-169. <https://doi.org/10.5354/0719-1472.2013.27361>
- Castillo, D. (2016). *Inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica*. Santiago: FONIDE.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes Migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en educación*, 49, 18-49. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Cea D'ancona, M., & Valles Martinez, M. (2013). *Evolución del racismo, la xenofobia y otras formas conexas en España: Informe 2013*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Cea D'ancona, M., & Valles Martinez, M. (2009). *Evolución del racismo y la xenofobia en España: Informe 2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Choi, J., & Thomas, M. (2009). Predictive factors of acculturation attitudes an social support among asian immigrants in the USA. *International Journal of social welfare*, 18, 76-86. doi:10.1111/j.1468-2397.2008.00567.x
- Diaz, D., Rodriguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, C., & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de la Escala de Bienestar Psicologico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Dick, R., & et al. (2004). Role of perceived importance in intergroup contact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 211-227. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.211>
- Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213.
- Estadísticas, I. N. (2018). *Síntesis de resultados CENSO 2017*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J., & Blanco, N. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. En I. Aninat, & R. Vergara, *Inmigración en Chile Una Mirada multidimensional* (págs. 1-422). Santiago: Centro de Estudios Públicos (CEP).
- Fernández, M. P. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno, documento de trabajo N°12*. Recuperado el 30 de 12 de 2019, de Ministerio de Educación/Centro de Estudios: [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA\\_ESTUDIANTES\\_EXTRANJEROS\\_SISTEMA\\_ESCOLAR\\_CHILENO\\_2015\\_2017.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf)
- Fernández-Batanero, J. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Educación y educadores*, 7, 33-44.
- Figueroa, L. (2015). Construyendo "la identidad del excluido": Etnografía del aprendizaje situado de los niños en una escuela básica municipal de Chile. *Estudios Pedagógicos, XLI(especial)*, 97-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300007>
- Gallimore, R., & Goldenberg, C. (2001). *multiracial society with segregated schools: are we losing the dream? Civil Rights Project*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Graff Munaro, J. (2014). La adaptación de los alumnos inmigrantes: factores importantes para la educación. *Perspectiva*, 31(1), 237-255. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n1p237>
- Greenland, K., & Brown, R. (2005). Acculturation and contact in Japanese students studying in the United Kingdom. *The Journal of Social Psychology*, 145(4), 373-389. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.4.373-390>
- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 20(65), 419-441.
- Matus, C., & Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Docencia*, 56, 47-56.

- Ministerio de Educación. (2009). *Ley General de Educación, Pub.Ley N° 20.370*. Santiago: Mineduc. Recuperado el 29 de Diciembre de 2020, de <http://www.leychile>.
- Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago: Mineduc. Recuperado el 29 de Diciembre de 2020, de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/438/MONO-366.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mondaca, C., & Gajardo, Y. (2013). La educación intercultural bilingüe en la región de Arica y Parinacota. *Diálogo Andino*, 42, 69-87. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812013000200007>
- Mundaca, P., Fernandez, N., & Vicuña, J. (2017). *Migración en Chile Análisis desde el Censo 2017. Documento de trabajo*. Santiago de Chile: Servicio Jesuita a Migrantes.
- Murrillo Moreno, J., & Molero Alonso, F. (2012). Factores Psicosociales Asociados al Bienestar de Inmigrantes de origen colombiano en España. *Psychosocial Intervention*, 21(3), 319-329. <https://doi.org/10.5093/in2012a28>
- Navas, L., & Sánchez, A. (2010). Actitudes de los estudiantes de Pedagogía de las regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la presencia de niños inmigrantes en la escuela: análisis diferenciales. *Psyche*, 19(1), 47-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100004>
- Navas, M., López-Rodríguez, & Cuadrado, I. (2013). Mantenimiento y adaptación cultural de diferentes grupos inmigrantes: variables predictoras. *anales de psicología*, 29(1), 207-216. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.135491>
- OECD. (2011). ¿Cómo se están adaptando los sistemas escolares al creciente número de estudiantes inmigrantes? Pisa: Focus.
- Pávez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, 12(1), 75-99.
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J., & Domaica-Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión social. *Estudios Pedagógicos*, XLV(3), 163-183. doi:10.4067/S0718-07052019000300163
- Pettigrew, T., & Tropp, L. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 922-934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- Piontkowski, U., Hölker, P., & Obdržálek, P. (2000). Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups. *international Journal of Intercultural Relations*, 24, 1-26. doi:10.1016/S0147-1767(99)00020-6
- Poblete, R. (2006). *Educación intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. Barcelona, España: Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Poblete, R. (2019). Políticas educativas y migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada. *Estudios Pedagógicos*, XLV(3), 353-368. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300353>
- Ramírez, M., & Miranda, F. (2018). Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros. Informe de devolución. *Ministerio de Educación*. Recuperado el 29 de Diciembre de 2020, de [www.migrantes.mineduc.cl](http://www.migrantes.mineduc.cl)
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños. Arqueología y antropología surandinas*, 64, 337-359. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Rivkin, S. (2000). School desegregation, academic attainment, and earnings. *Journal of Human Resources*, 35, 333-346. doi:doi.org/10.2307/146328
- Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de “desubicamiento” del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad en la Educación*(49), 50-81. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.576>
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything; or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57, 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L., & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. doi:10.11144/Javeriana.upsyl6-5.iecp
- Salas, N., Kong, F., & Gazmuri, R. (2017). La Investigación Socio Territorial: Una Propuesta para Comprender los Procesos de Inclusión de los Migrantes en las Escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 73-91. doi:10.4067/S0718-73782017000100006
- Segovia Lagos, P., & Rendón, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una escuela intercultural. *Revista Latinoamericana Polis*(56), 155-171. doi:10.32735/S0718-6568/2020-N56-1528
- Stang, M. F., Roessler, P., & Riedemann, A. (2019). Reproducción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLV(3), 313-331. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300313>
- Stefoni, C., & Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas inmigrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios pedagógicos*, XLV(3), 201-215. doi:10.4067/S0718-07052019000300201
- Stefoni, C., & Fernández, R. (2011). Mujeres inmigrantes en el trabajo doméstico: entre el servilismo y los derechos. En C. Stefoni, *Mujeres inmigrantes en Chile, ¿mano de obra o trabajadoras con derechos?* (págs. 43-72). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 185, 153-182.
- Thayer, L. (2007). *Inmigrantes ecuatorianos en la Comunidad de Madrid: la apropiación del espacio y la expropiación del tiempo*. Madrid: Complutense.

- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Urzúa, A., Caqueo-Urizar, A., & Flores, J. (2019). Fuentes de estrés por aculturación en la infancia y adolescencia. Propuesta del instrumento de medición FEAC-IA. *Universitas Psychologica*, 18(5), 1-xx. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-5.feai>
- Van Dierendonck, D. (2004). The Construct Validity of Ryff's Scale of Psychological well-being and its extension with spiritual well-being. *personality and Individual Differences*, 36(3), 629-644. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00122-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00122-3)
- Vega, C., Villagrán, M., & Nava, C. (2012). Estrategias de afrontamiento, estrés y depresión infantil. *revista Psicología científica*, 14(21), 17-23.
- Villalta, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 15(1), 130-143. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-605>

## NOTA BIOGRÁFICA

### PABLO SEGOVIA-LAGOS

Doctor en Sociología, Máster en Metodologías de Investigación en Ciencias Sociales, Máster en Psicología Clínica y de la Salud. Psicólogo. Académico e investigador. Coordinador de la Unidad de investigación Escuela de Psicología Universidad Mayor: En el área de investigación las principales contribuciones son en materia de migración e interculturalidad, estudios en contextos educativos. [https://www.researchgate.net/profile/Pablo\\_Segovia\\_Lagos](https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Segovia_Lagos)

